

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION ET VALIDATION D'UN QUESTIONNAIRE
DESCRIPTIF DU PROCESSUS INHÉRENT AU DÉVELOPPEMENT
DU JUGEMENT PROFESSIONNEL CRÉDIBLE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-PIER MARCHAND

AVRIL 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je désire formuler plusieurs remerciements avant de présenter le contenu de mon mémoire. La contribution de certaines personnes à la réalisation de mon projet ne peut être passée sous silence...

D'abord, je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de recherche, Madame Marthe Hurteau, professeure au département d'éducation et pédagogie de l'UQÀM, qui dirige également le projet de recherche dans lequel s'inscrit ce mémoire. Son expertise et sa compétence professionnelle ont su m'orienter adéquatement au travers les différentes phases qu'exige un projet de recherche de maîtrise. Bien au-delà, je ne peux qu'être reconnaissante à l'égard de l'humanité et de l'ouverture dont a fait preuve Madame Hurteau au sein de l'encadrement qu'elle m'a offert. Je voudrais également souligner l'importance de ses judicieux conseils et précieux encouragements tout au long de mon cheminement personnel. Les mérites de ce projet sont indéniablement attribuables à l'excellence de son travail.

Par ailleurs, la participation des autres membres de l'équipe se doit d'être mentionnée. Ainsi, je voudrais remercier Monsieur Sylvain Houle, professeur au département des sciences comptables de l'UQÀM, et Monsieur Pascal Ndinga, professeur au département d'éducation et pédagogie de l'UQÀM, qui ont tous deux permis d'apporter de pertinentes modifications à mon mémoire, notamment à titre de correcteurs. De plus, leurs réflexions ont été très chères quant aux différentes démarches de validation interne. Leur dévouement ainsi que leurs connaissances ont su être mis à profit et ont, de ce fait, hautement contribué à mener à bien ce projet. J'adresse également un remerciement particulier à Monsieur François Guillemette, professeur au département des sciences de l'éducation à l'UQTR, dont l'expertise en recherche qualitative a été grandement bénéfique. J'exprime ma gratitude à l'égard de sa générosité et de son enthousiasme face au projet de recherche.

Finalement, je ne peux omettre de souligner le soutien des membres de ma famille ainsi que de mes amis et collègues, lesquels m'ont encouragée à persévérer dans ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'évaluation de programme : un domaine en évolution.....	4
1.1.1 L'historique du domaine	4
1.1.2 La conception actuelle.....	7
1.2 L'état actuel du domaine	8
1.2.1 Les remises en question récurrentes.....	8
1.2.2 Les pistes d'explication émises.....	9
1.3 Le programme de recherche de Hurteau et Houle (2008)	10
1.3.1 Le jugement crédible : sa définition.....	11
1.3.2 Les conditions requises afin de générer un jugement crédible.....	11
1.3.3 Le problème : l'élaboration de l'argumentation requise pour générer un jugement crédible	13
1.4 La question de recherche	13
1.5 Les pertinences	14
1.5.1 La pertinence sociale.....	14
1.5.2 La pertinence scientifique	16
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	17
2.1 L'évaluation de programme : sa définition et la place du jugement.....	17
2.2 Le jugement.....	18
2.2.1 Le concept général du jugement.....	18
2.2.2 La compétence à juger	22
2.2.3 Le concept de l'intuition et sa contribution.....	23
2.3 Le jugement crédible en évaluation de programme.....	25

2.3.1 La notion de crédibilité : sa définition générale	25
2.3.2 Son utilisation en évaluation de programme	27
2.3.3 Conclusions partielles	30
2.4 Les objectifs de recherche	31
CHAPITRE III	
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	33
3.1 Le type de recherche	33
3.2 L'approche retenue : l'entrevue en profondeur	35
3.3 L'élaboration et la validation du questionnaire	37
3.3.1 La phase initiale	37
3.3.2 La validation par expérimentation	38
3.3.3 L'élaboration de la version finale du questionnaire	42
3.4 Considérations éthiques	42
3.5 Les forces et limites de la recherche	43
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	46
4.1 Rappel des objectifs de recherche	46
4.2 Première phase : l'élaboration et la validation théorique du questionnaire	47
4.2.1 Le processus d'élaboration	47
4.2.2 Le processus de validation théorique	48
4.2.3 Atteinte du premier objectif spécifique : conclusion partielle	48
4.3 Seconde phase : l'expérimentation du questionnaire à des fins de validation	49
4.3.1 Les réactions des participants	49
4.3.2 La qualité de l'information générée	50
4.3.3 Synthèse des résultats	61
CHAPITRE V	
DISCUSSION	63
5.1 Considérations méthodologiques	63
5.2 Les avantages liés à la démarche de validation	64
CONCLUSION	68

APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	70
APPENDICE B	
GRILLE DESCRIPTIVE DE RÉTROACTION.....	72
APPENDICE C	
LE QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE.....	73
APPENDICE D	
L'ÉVOLUTION CATÉGORIELLE.....	76
RÉFÉRENCES.....	79

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Schéma de la compétence professionnelle (tiré de Boudreault, 2002, p. 10).....	23
2.2 Schéma de la crédibilité (tiré de Grinnell, 2009, p. 5).....	26

RÉSUMÉ

L'évaluation de programme est un domaine d'activités en émergence auquel maints établissements recourent afin d'évaluer leurs programmes, projets ou politiques. L'évolution historique de cette pratique témoigne des développements et des changements qui ont façonné son utilisation et qui ont conduit progressivement vers son état actuel. Elle fait l'objet de nombreuses critiques quant à la qualité des jugements générés au sein des rapports rédigés. Plusieurs théoriciens ont élaboré des modalités du processus évaluatif, mais elles ont toutes une conceptualisation linéaire, dont le jugement constitue l'ultime produit, ce qui les rend inefficaces. Suite à cette problématique, certains chercheurs ont tenté de cerner les conditions requises afin de générer un jugement acceptable, lesquels ont identifié une carence au niveau de l'élaboration de l'argumentation et plus précisément sur le plan de la synthèse des informations (Scriven, 1990; Bossiroy, 2009).

Une recension des écrits quant aux notions du jugement et de la crédibilité permet de constater une nouvelle perspective à explorer. En effet, le jugement doit être perçu comme un processus entier, résultant d'une compétence humaine. De plus, la crédibilité qui lui est accordée serait tributaire de la mise en place de certaines conditions optimales, mais demeurerait le fruit d'une démarche externe réalisée par les personnes concernées par ce jugement. Inévitablement, cette approche amène les chercheurs à étudier des volets autres que ceux de la méthodologie.

Dans une perspective multidisciplinaire, il devient alors fort intéressant de s'attarder à l'analyse de pratiques professionnelles diverses, socialement reconnues, menant à la formulation d'un jugement. Ainsi, le projet de recherche dans lequel s'inscrit cette étude exploratoire prévoit conduire des entrevues individuelles auprès de professionnels amenés à porter des jugements quotidiennement, en vue de mieux comprendre et cerner les conditions essentielles requises pour générer un jugement crédible. Les résultats obtenus permettront ensuite de modéliser le processus de production d'un jugement crédible et d'identifier les éléments transférables à la pratique en évaluation de programme. Pour ce faire, il demeure essentiel de travailler avec un questionnaire d'entretien de qualité permettant d'engendrer l'information souhaitée. L'élaboration et la validation de ce questionnaire constituent ainsi les visées spécifiques de cette recherche.

L'élaboration théorique du questionnaire ainsi que la validation par expérimentation permettent de conclure en l'efficacité de la démarche et du questionnaire. De plus, l'analyse des données obtenues présente des résultats concluants et très prometteurs quant aux suites à donner à cette étude et témoigne de la qualité de l'information générée par notre démarche. Il en ressort principalement l'influence de la subjectivité de l'évaluateur ainsi que de sa compétence, tout au long du processus de formulation d'un jugement crédible.

Mots clés :

Compétence, crédibilité, évaluation de programme, jugement

INTRODUCTION

L'évaluation de programme est un domaine en émergence, qui aspire d'ailleurs au titre de discipline (Dubois et Marceau, 2005). Il s'agit d'une activité dont la popularité ne cesse de croître au sein de la société actuelle, notamment en raison de son utilisation par les institutions gouvernementales, les milieux éducatifs et les entreprises. Néanmoins, certains rapports d'évaluation demeurent contestés et le nombre de critiques adressées quant aux façons de faire augmente considérablement. Les théoriciens se sont penchés sur le problème et leurs conclusions tendent dans l'ensemble vers l'identification d'une faille importante : la difficulté des évaluateurs à générer un jugement crédible. L'étude de Bossiroy (2009) s'y est intéressée afin de mieux comprendre cette problématique. Elle met en évidence une définition préliminaire du concept ainsi que des conditions requises pour le générer. Parmi celles-ci figure une condition encore peu explorée pour laquelle les modélisations du processus évaluatif ou de la démarche évaluative proposées à ce jour s'avèrent inefficaces : l'élaboration de l'argumentation.

La présente étude s'inscrit dans la seconde phase d'un programme d'étude de Hurteau et Houle entamé en 2008, l'étude de Bossiroy (2009) étant la résultante de la première phase. Elle vise à mieux comprendre le développement du jugement professionnel crédible. Pour y parvenir, elle privilégie une approche exploratoire, qui consiste à effectuer des entrevues en profondeur auprès de divers types de professionnels, tous amenés à poser une forme de jugement professionnel. Le but de cette démarche est de tenter d'induire une modélisation qui pourrait être transférable au domaine de l'évaluation de programme. Conséquemment, la qualité du questionnaire d'entrevue s'avère une condition essentielle au succès de la démarche. Le présent mémoire s'inscrit dans cette foulée et vise à effectuer la validation du questionnaire.

En ce sens, le premier chapitre se concentre sur l'établissement de la problématique propre à cette recherche, en décrivant notamment l'évolution historique du domaine de l'évaluation de programme, assurant ainsi une meilleure compréhension de l'état actuel du

domaine. Pour ce faire, nous y présentons les remises en question récurrentes ainsi que leurs causes possibles. Puis, nous analysons les conclusions de la recherche de Bossiroy (2009), lesquelles mettent en évidence le problème lié à l'élaboration de l'argumentation requise afin de générer un jugement crédible. C'est d'ailleurs l'identification de cet aspect non résolu qui servira de tremplin à la formulation de la question que nous traiterons dans le cadre de la présente étude. Nous terminons ce premier chapitre en exposant les pertinences de la recherche sur le plan social et scientifique.

Le second chapitre permet, quant à lui, de cerner et définir les concepts utiles à la compréhension du lecteur, en s'appuyant sur diverses références théoriques. Ainsi, nous présentons la définition de l'activité en évaluation de programme, dans le but de cerner la place actuelle du jugement au sein de cette activité. Nous abordons également le concept du jugement, d'abord sur le plan de sa définition générique, puis sous l'œil de la compétence à juger. Nous traitons ensuite de la contribution intuitive dans la formulation du jugement. Par ailleurs, il est question dans ce chapitre de la notion de crédibilité, laquelle est d'abord définie plus généralement selon une toute nouvelle perspective, puis décrite en fonction de son application spécifique dans le domaine de l'évaluation de programme. Les objectifs spécifiques et généraux poursuivis par la recherche y sont ensuite identifiés.

Le troisième chapitre développe la méthodologie privilégiée et explicite le choix de l'approche, c'est-à-dire l'entrevue semi-dirigée. Nous y décrivons les composantes respectives des différentes phases qui structureront l'élaboration et la validation du questionnaire. Nous enchaînons ensuite en soulignant les considérations éthiques ainsi que les forces et limites de cette étude.

Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus grâce à la démarche de validation théorique et expérimentale du questionnaire. Pour ce faire, nous détaillons d'abord le processus d'élaboration et de validation théorique du questionnaire, puis celui d'expérimentation. Nous révélons ainsi les résultats liés aux réactions des participants ainsi que ceux obtenus quant à l'analyse de la qualité générée par le questionnaire. Les propos que

nous y avançons permettent également de vérifier l'atteinte des objectifs généraux et spécifiques préalablement élaborés.

Finalement, le dernier chapitre propose une discussion quant aux résultats, notamment quant à l'efficacité et aux avantages du questionnaire et de sa démarche sous-jacente ainsi qu'à l'émergence de concepts prometteurs quant aux suites à donner à cette étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre se concentre sur la problématique qui permet de camper la présente recherche. Il est ainsi d'abord consacré à l'évolution du domaine de l'évaluation de programme pour cibler, en bout de piste, une définition des façons de faire. Un portrait de la situation actuelle y est également décrit, présentant les remises en question récurrentes adressées au domaine et proposant certaines pistes d'explication liées au malaise précédemment décrit. Ensuite, une importante étude menée par Bossiroy (2009), servant de tremplin à cette recherche, est développée, puis sont tirées des conclusions partielles quant au problème soulevé par Bossiroy (2009). Ultiment, le chapitre clôt sur la question de recherche ainsi que sur les éléments de pertinence de cette étude.

1.1 L'évaluation de programme : un domaine en évolution

Retracer l'histoire ainsi que les événements marquants ayant influencé l'évolution du domaine de l'évaluation de programme s'avère une étape essentielle à la compréhension des différents enjeux et composantes des façons de faire actuelles. L'ensemble des auteurs dans le domaine s'entend pour décrire son évolution au moyen de quatre grandes générations (Guba et Lincoln, 1989; Madaus et Stufflebeam, 1989; Brousselle et coll., 2009). Nous les présentons dans le but de déboucher sur la conceptualisation actuelle de l'évaluation de programme.

1.1.1 L'histoire du domaine

L'apparition de la pratique en évaluation de programme remonte à très loin. Il y a quatre mille ans, le peuple chinois recourait déjà à un type d'activités évaluatives afin de recruter ses fonctionnaires (Guba et Lincoln, 1981; Wortman, 1983; Bowman, 1990; Brousselle et coll., 2009). Néanmoins, la reconnaissance de cette pratique évaluative à titre de champ professionnel distinct ne survient que vers la fin des années 1960, parallèlement au développement de multiples programmes sociaux et politiques issus de la Deuxième Guerre

Mondiale (Brousselle et coll., 2009). Un survol plus détaillé de l'évolution du domaine permet de comprendre le statut actuel de l'activité évaluative. Brousselle et coll. (2009) retracent pour nous les quatre générations établies par l'ensemble des théoriciens (Guba et Lincoln, 1989 et Madaus et Stufflebeam, 1989), c'est-à-dire les générations axées sur la mesure, sur l'évaluation, sur le jugement ainsi que sur le doute. Chacune d'elle est maintenant développée.

La toute première génération recensée est axée sur une démarche de mesure : évaluer, c'est mesurer. D'ailleurs, à cette époque, aucune distinction n'est établie entre la recherche et l'évaluation. Les deux activités se réalisent selon la même démarche. Les années de réforme (1800 à 1900) entretiennent certaines préoccupations : recueillir de façon systématique les informations nécessaires afin de contrôler, transformer et améliorer les conditions de vie sociales de l'ensemble des individus de la population. Ainsi, un haut niveau de confiance est accordé aux tests standardisés, lesquels présentent une justesse et une objectivité irréprochables. De 1900 à 1930 apparaît la période du testage et de l'efficience, laquelle accorde toujours une importance capitale à la mesure et vise à améliorer les tests utilisés, en vue de mesurer la productivité et le rendement des individus, d'où naissent d'ailleurs les tests d'intelligence permettant de classer les élèves selon leurs résultats.

La seconde génération survient en parallèle avec la grande crise économique des années 1930. Durant cette période (1930 à 1960), on associe l'évaluation à la description (description du programme en vue d'émettre des recommandations pour son amélioration et son perfectionnement). Ainsi, une distinction est soulevée entre la mesure et l'évaluation. La communauté scientifique croit en l'apport de l'évaluateur et en la mise en application de ses connaissances afin d'améliorer le sort de certains programmes, projets et politiques. De plus, la Deuxième Guerre Mondiale entraîne la mise sur pied d'agences mondiales, d'où l'importance et le souci de maximiser l'efficacité des programmes, en fonction du niveau d'atteinte des objectifs.

Ce n'est qu'en pénétrant au sein de la troisième génération qu'une réelle reconnaissance de la pratique s'effectue. En effet, cette troisième génération est composée des périodes

d'expansion (1960 à 1973) ainsi que de professionnalisation et d'institutionnalisation (1973 à 1990), toutes deux axées sur le jugement. La période d'expansion amène l'obligation sociale d'évaluer les programmes et leur développement. D'ailleurs, le gouvernement américain s'est vu investir de façon massive dans l'évaluation de l'efficacité et du rendement de ses programmes dépendants des fonds publics. Toutefois, on se soucie dorénavant de la valeur et de la pertinence des objectifs de ceux-ci (plutôt que du niveau d'atteinte), ce qui ne faisait pas partie des intérêts de la génération précédente. Les approches utilisées en évaluation de programme s'apparentent en maints points à la recherche scientifique, ce qui entraîne une certaine confusion entre les deux façons de faire (Levin-Rozalis, 2003). L'inefficacité ainsi que l'inadéquation de l'approche scientifique de recherche en évaluation ont rapidement été soulevées par les praticiens. Cette contrainte majeure amène ainsi les théoriciens à développer des modèles évaluatifs permettant de structurer les façons de faire, tout en lui assurant une rigueur scientifique (Hurteau et Nadeau, 1987; Levin-Rozalis, 2003), ce qui enclenche le passage vers les périodes de professionnalisation et d'institutionnalisation. Celles-ci sont marquées par la naissance de programmes d'études en évaluation de programme, par la publication d'articles scientifiques dans le domaine, par l'élaboration de normes (Joint Committee on Standards) ainsi que par la formation d'associations. Il s'agit alors d'un développement professionnel majeur, permettant à la pratique évaluative de se différencier définitivement du processus de recherche scientifique.

Finalement, la quatrième génération recensée, de 1990 à nos jours, est caractérisée par l'entrée vers une période de remises en question, de doutes. Les modélisations élaborées à cette période affichent désormais un intérêt important pour la négociation entre les parties prenantes et les personnes concernées par le programme et son évaluation. En d'autres termes, le changement du paradigme scientifique au paradigme constructiviste place au premier plan la production d'un jugement. C'est d'ailleurs cette même visée qui amène les évaluateurs à impliquer les détenteurs d'enjeux au sein de leur démarche, leur permettant de façonner une argumentation solide et valide, susceptible de rendre leur jugement recevable. Ainsi, les préoccupations des détenteurs d'enjeux sont prises en compte au sein de la cueillette des données, qui suit maintenant un mode plus itératif. On assiste alors à une démocratisation de l'évaluation.

L'ensemble des événements et des influences qui ont marqué l'évolution du domaine témoigne du statut actuel de l'évaluation de programme. Il s'agit maintenant d'une activité autonome en soi (Madaus et Stufflebeam, 2004; Scriven, 2006), qui emprunte ses assises théoriques à maintes disciplines connexes. Ce domaine en émergence construit ses fondements progressivement, en suivant les fluctuations expérientielles et développementales qui surviennent parallèlement à l'évolution de la pratique, ce qui la rend d'ailleurs difficile à encadrer (King, 2003). Davidson (2005, p. 28) affirme à cet effet :

«Unlike medicine, evaluation is not a discipline that has been developed by practicing professionals over thousands of years, so we are not yet at the stage where we have huge encyclopedias that will walk us through any evaluation step-by-step. Even if we did, such “book knowledge” would not be enough.»

1.1.2 La conception actuelle

L'influence des différentes conceptualisations axiologiques ci-haut présentées a permis de cerner plus clairement la pratique évaluative de nos jours. En effet, l'évaluation de programme peut se définir comme étant une activité, (qui tend progressivement à se considérer comme étant scientifique compte tenu des nombreux développements qui ont marqué l'évolution du domaine dans les dernières décennies), qui vise à établir la qualité, la valeur ou le mérite d'un programme par le biais d'une cueillette systématique et méthodique d'informations portant sur ses différentes composantes (objet d'évaluation ou *evaluand*), en formulant un jugement, qui se doit d'être reçu et accepté par l'ensemble des détenteurs d'enjeux (*stakeholders*) (Guba et Lincoln, 1981; Scriven, 1991; Patton, 1997; Stake, 2004; Chen, 2005; Hurteau et Houle, 2005a; Mathison, 2005; Arens, 2006; Nevo, 2006; Stake et Schwandt, 2006). Les diverses informations recueillies concernant l'objet d'évaluation réfèrent aux fondements, aux objectifs poursuivis, aux services offerts, aux ressources disponibles, au contenu, aux impacts et effets générés ainsi qu'à l'évaluation, prévus dans le cadre du programme (Chen, 2005; Hurteau et Houle, 2006). Les détenteurs d'enjeux, quant à eux, constituent l'ensemble des personnes concernées par l'évaluation et par ses résultats.

Si la notion de jugement n'a pas toujours été mise en valeur à travers les différentes générations présentées précédemment, il semble néanmoins qu'elle demeure, en bout de piste, d'actualité. C'est ce qui amène Fitzpatrick, Christie et Mark (2009, p.153) à affirmer que : «[...] *Evaluation is fundamentally about judging the value of something.*» En l'occurrence, le jugement généré demeure la raison d'être ainsi que la fonction première de toute démarche évaluative.

Par ailleurs, l'évaluation de programme prévoit une dimension finale, découlant directement du jugement formulé, qui s'appuie sur des recommandations en vue d'orienter et d'éclairer les décisions futures liées au programme (House, 1980; Fournier et Smith, 1993; Weiss, 1998; Mathison, 2005).

1.2 L'état actuel du domaine

Si les considérations antérieures en évaluation de programme demeurent théoriques, il subsiste toutefois que l'exercice de cette fonction s'avère plus problématique. En effet, multiples critiques et reproches sont adressés à la pratique évaluative. Certains auteurs s'intéressant au problème suggèrent d'ailleurs des pistes explicatives à ces différentes remises en question.

1.2.1 Les remises en question récurrentes

Paradoxalement, malgré sa popularité croissante et son application dans plusieurs domaines, la pratique liée à l'évaluation de programme se voit adresser maintes critiques récurrentes. On lui reproche d'ailleurs une faiblesse majeure quant à sa capacité à remplir sa fonction première, soit l'émission d'un jugement. De plus, le volet crédibilité lié au jugement demeure hautement problématique et nuit visiblement à l'utilisation des conclusions des rapports évaluatifs (Dubois et Marceau, 2005; Toulemonde, 2005).

Une recherche réalisée par le Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2004) s'est intéressée à la controverse. En se penchant sur l'analyse de 115 rapports d'évaluation, les résultats concluent que la moitié des jugements émis demeure insatisfaisante aux yeux des clients des évaluations conduites, comportant des lacunes au niveau de leur justification et affichant plusieurs absences.

En poursuivant des objectifs similaires de recherche, Hurteau, Houle et Mongiat (2009) ont réalisé une métaanalyse, basée sur l'étude de 40 rapports d'évaluation. Les résultats émergents énoncent que seulement 50 % des rapports étudiés arrivent à générer un jugement, lequel est néanmoins rarement suffisamment étoffé.

1.2.2 Les pistes d'explication émises

Maints auteurs et théoriciens avancent des pistes d'explication et de solution au malaise qui contraint le développement du domaine. Guba (1972) est d'ailleurs un précurseur important, en soulignant la faiblesse de la démarche de détermination de critères évaluatifs chez plusieurs évaluateurs ainsi que leur manque d'expertise. Nadeau (1988) ainsi que Donaldson et Lipsey (2006) tendent également vers la même lignée, en critiquant la nature de la formation destinée aux évaluateurs.

Dubois et Marceau (2005) affirment que la majorité des remises en question effectuées par les clients d'évaluations concerne la production d'un jugement au sein du rapport évaluatif. Une étude réalisée par McDavid (2001) tend vers des conclusions similaires, affirmant que maintes évaluations ne parviennent pas à produire un jugement convenablement fondé, influençant ainsi la prise de décisions. Toulemonde (2005) ajoute que les résultats qui découlent de rapports d'évaluation demeurent nombreux à être inutilisés, ne répondant pas aux besoins et attentes des milieux et ne permettant pas d'éclairer de façon adéquate la prise de décisions. Il explique cette situation par la difficulté des évaluateurs à intégrer les différentes perceptions et représentations des détenteurs d'enjeux au sein de la démarche évaluative.

Scriven (1995), quant à lui, souligne un illogisme au sein de la structure qui régit le raisonnement, le jugement ainsi que les recommandations qui en découlent. Il affirme que les praticiens omettent de se référer aux fondements théoriques sur lesquels prend ancrage les façons de faire, ce qui a pour effet d'influencer négativement la validité des jugements qu'ils émettent dans leurs rapports évaluatifs. D'autre part, Fournier et Smith (1993) entrevoient une faille notable au niveau de la justification des conclusions évaluatives chez certains évaluateurs, ce qui engendre une argumentation faible, rendant la démarche moins crédible aux yeux des détenteurs d'enjeux.

Par ailleurs, Arens (2006) ainsi que Dubois et Marceau (2005) soulèvent un important manque de cohérence entre la recherche et les façons de faire. Selon eux, les évaluateurs ne se soucieraient guère des nouvelles avancées théoriques, alors que les théoriciens ne prendraient pas en compte les données expérientielles issues des façons de faire, du terrain. Brousselle, Champagne et Contrandiopoulos (2006) proposent d'ailleurs de pallier ce désordre par le développement de connaissances intégrées entre la théorie et les façons de faire en évaluation de programme. Virtanen et Uusikylä (2002) avancent quant à eux la complexité des problèmes sociaux, laquelle demeure difficilement cernable et ne pouvant être écartée dans la production d'un jugement évaluatif.

En résumé, la littérature présentée antérieurement nous permet de constater un problème majeur et central propre au domaine de l'évaluation de programme : les praticiens semblent éprouver de la difficulté à émettre un jugement et à l'argumenter de façon à ce qu'il soit acceptable aux yeux des détenteurs d'enjeux, à ce qu'il soit crédible.

1.3 Le programme de recherche de Hurteau et Houle (2008)

Ce présent projet de recherche s'inscrit dans la foulée d'un programme amorcé par Hurteau et Houle en 2008, portant sur les pratiques évaluatives et visant à développer le corpus de connaissances théoriques relativement au domaine de l'évaluation de programme. L'étude de Bossiroy (2009) en constitue la première phase et a permis de cerner la définition à accorder au concept de jugement acceptable en évaluation de programme ainsi qu'à cerner

les conditions requises pour le générer. Nous explorerons ainsi d'intéressantes révélations issues des travaux de Bossiroy (2009), nous permettant d'étudier certaines conditions qui gravitent autour de la recevabilité et de l'acceptabilité du jugement, d'où prend source sa crédibilité.

1.3.1 Le jugement crédible : sa définition

Il ressort de l'étude de Bossiroy (2009) qu'un jugement se veut crédible s'il est perçu comme satisfaisant et acceptable par les détenteurs d'enjeux. Plus spécifiquement, il doit 1) être bien argumenté, c'est-à-dire qu'il doit présenter une argumentation convenablement présentée et basée sur une information de qualité; 2) revêtir une certaine utilité pour les détenteurs d'enjeux, guidant leur prise de décisions future quant à l'avenir du programme; et 3) être explicite, de façon à ne laisser en suspens aucune ambiguïté et à favoriser la compréhension totale du rapport final par l'ensemble des personnes concernées. Ces caractéristiques spécifiques permettent ainsi à un jugement d'être satisfaisant aux yeux des détenteurs d'enjeux et d'assurer sa recevabilité, d'où prend forme toute sa crédibilité.

1.3.2 Les conditions requises afin de générer un jugement crédible

L'étude de Bossiroy (2009) met en évidence quatre conditions essentielles en vue de générer un jugement crédible : la rigueur méthodologique, la qualité de l'information recueillie, la représentation des différents points de vue des personnes concernées par le programme évalué ainsi que la solidité de l'argumentation.

L'ensemble des répondants ayant participé à l'étude s'entend sur le fait que le jugement généré doit s'appuyer sur une méthodologie inattaquable. En effet, en cas de litige, c'est cet aspect qui sera remis en question en premier lieu. Néanmoins, Schwandt (2007, p. 209) souligne que *«what constitutes credible evidence cannot be decided by method choice alone.»*

C'est d'ailleurs ce qui amène Bossiroy (2009) à mettre de l'avant l'importance de la qualité de l'information, qui réfère à deux types de données : prévues et imprévues ou émergentes. Les données prévues constituent les informations recueillies par le biais de critères préétablis dans le cadre de l'évaluation. Plus précisément, elles renvoient à des mesures ou des appréciations. Les informations qui émergent ou les données imprévues sont quant à elles issues d'intuitions et d'impressions ressenties par l'évaluateur. Donaldson, Christie et Mark (2009) se sont intéressés à la crédibilité des données prévues, mais cette perspective demeure insuffisante et incomplète. En effet, les conclusions de Bossiroy (2009) mentionnent que si le premier type d'information (données prévues) demeure essentiel, il n'en demeure pas moins que le second (données imprévues) est fortement souhaité. En l'occurrence, le traitement et la synthèse de l'information dans le cadre d'une évaluation demeurent à l'entière discrétion de l'évaluateur et relèvent de ses habiletés personnelles et professionnelles. C'est ce qui explique le fait que certains évaluateurs ont davantage de succès que d'autres.

La représentation des différents points de vue demeure également une condition essentielle pour assurer une crédibilité au jugement émis. Elle nécessite une implication des détenteurs d'enjeux dans le processus évaluatif afin de mettre en évidence les diverses perspectives entretenues par l'ensemble des personnes concernées par l'évaluation. Cette condition permet de constater le rôle capital que jouent les détenteurs d'enjeux dans l'établissement de la crédibilité liée à l'évaluation.

Finalement, une dernière condition concerne la solidité de l'argumentation. Celle-ci est réalisée par l'harmonisation de l'information recueillie ainsi que le développement d'un raisonnement cohérent en vue de générer un jugement crédible. Les résultats de Bossiroy (2009) mettent de l'avant l'importance de cette opération, mais révèlent aussi qu'il ne semble pas exister de balises pour encadrer ce processus et qu'il est laissé à la discrétion des évaluateurs, ce qui n'entraîne pas toujours d'heureux résultats.

1.3.3 Le problème : l'élaboration de l'argumentation requise pour générer un jugement crédible

Pour Bossiroy (2009), le processus de synthèse sous-jacent afin de générer une argumentation solide demeure un défi de taille, d'autant plus que les modélisations offertes à ce jour (Scriven, 1980, 1990, 1995; Hurteau, 1991; Fournier, 1995; Stake, 2004; Arens, 2006; Hurteau, Lachapelle et Houle 2006) s'avèrent inefficaces. De plus, les théoriciens ne sont pas en mesure d'offrir une alternative (Stake et coll., 1997; Hurteau, Houle et Mongiat, 2009). C'est d'ailleurs ce qui amène Scriven (1990) à qualifier cette situation comme étant, en quelque sorte, le talon d'Achille de l'évaluation.

Bien que Bossiroy (2009) soit parvenue à identifier la présence de conditions essentielles afin d'assurer la crédibilité d'un jugement, un certain manque persiste quant au processus argumentatif. Il s'agit donc ici d'un important défi : argumenter adéquatement afin de générer un jugement crédible. En outre, l'application de ce processus relève de capacités et habiletés particulières chez un évaluateur : sa compétence à générer un jugement, perspective qui n'a pas encore été abordée à ce jour. Ainsi, ces volets nébuleux relativement au processus inhérent au développement du jugement professionnel crédible gagneront à être précisés et feront l'objet d'une exploration plus approfondie dans la continuité du projet de Hurteau et Houle (2008), de façon à donner suite aux résultats émergents de Bossiroy (2009).

En conclusion, le jugement est un aspect essentiel à la pratique évaluative et pose véritablement problème. Cependant, les modélisations actuelles créées par les théoriciens de l'évaluation pour expliquer comment un jugement est généré s'avèrent inadéquates. En effet, les façons de faire suggèrent beaucoup plus et les morceaux du casse-tête sont encore à assembler.

1.4 La question de recherche

L'évolution du domaine en évaluation de programme conduit aujourd'hui à la prise en considération d'un élément essentiel au sein de la démarche évaluative : le jugement. Une

difficulté subsiste dans les évaluations menées et plusieurs d'entre elles ne parviennent toujours pas à générer un jugement, encore moins à générer un jugement crédible. Certains théoriciens ont contribué à avancer des pistes de solution en apportant de nouveaux développements dans le domaine. Ainsi, les évaluateurs ont peaufiné leur méthodologie évaluative, ont recouru à différentes mesures et ont favorisé l'implication des détenteurs d'enjeux au sein de leur démarche. Cependant, un malaise perdure. À cet effet, les résultats de l'étude de Bossiroy (2009) mettent en évidence le problème : l'absence d'un processus pour baliser l'argumentation dans la production d'un jugement crédible.

La présente étude s'inscrit dans les suites à donner à l'étude de Bossiroy (2009). Elle prend ancrage au sein de ses conclusions, qui mettent de l'avant les conditions requises pour garantir la crédibilité d'un jugement évaluatif. De plus, la recherche actuelle tente d'approfondir le volet argumentaire et la compétence de l'évaluateur, aspects ayant été identifiés comme étant essentiels, mais insuffisamment développés dans le cadre de l'étude de Bossiroy (2009). En somme, cette recherche s'intéresse au processus générique de formulation du jugement et cible la question suivante : *quel processus sous-tend la formulation d'un jugement crédible dans le cadre de l'évaluation de programme ?*

1.5 Les pertinences

Cette section conclut le présent chapitre en présentant les divers éléments de pertinence associés à la réalisation de cette recherche exploratoire. L'apport social y est d'abord développé, laissant ensuite place à la justification scientifique.

1.5.1 La pertinence sociale

Les différentes sphères sociales recourent de plus en plus à la pratique de l'évaluation de programme afin d'assurer le bon fonctionnement et l'évaluation de leurs programmes, projets ou politiques et ultimement, d'occasionner des impacts positifs sur la gouvernance et la gestion de notre société. En ce sens, une recherche en évaluation de programme s'intéressant

à la production d'un jugement crédible ne peut que contribuer au bon développement du domaine et conséquemment, régler adéquatement la pratique en la certifiant. Un tel avancement permettrait certainement d'apaiser le flux de critiques qui lui est adressé. Datta (2006) tend vers ce positionnement. Il mentionne à cet effet qu'une étude de ce type permettrait une analyse de la contribution sociale réelle du domaine, tout en vérifiant l'efficacité et la pertinence des résultats évaluatifs générés.

Ainsi, en plus de fournir un certain référentiel aux divers professionnels œuvrant dans des domaines exigeant d'eux la production d'un jugement, la présente recherche permettra d'assurer le confort des détenteurs d'enjeux lors d'évaluations conduites dans leurs milieux. En visant la compréhension de la formulation d'un jugement crédible, l'implication des personnes concernées dans le processus évaluatif sera certainement favorisée. De ce fait, les rapports pourraient être utilisés à bon escient, conduisant vers une prise de décisions éclairée, ce qui pallierait la situation problématique liée aux dépenses inutiles de certaines évaluations inutilisées.

De plus, nous anticipons une contribution importante dans le domaine de l'éducation. En effet, le recours au jugement est omniprésent au sein des milieux éducatifs et transcende l'exercice du jugement en évaluation de programme. Il suffit de penser à l'évaluation des apprentissages des élèves et des étudiants. Les professionnels qui œuvrent dans ces milieux sont appelés à user de leur jugement au travers les divers choix pédagogiques et didactiques auxquels ils sont confrontés, afin de se conformer aux attentes ministérielles, de surmonter les enjeux réels de la société actuelle ainsi que de viser ultimement la réussite scolaire. Ainsi, le jugement joue un rôle capital chez ces praticiens. Cette affirmation rejoint d'ailleurs les propos de Houle (2006, p. 2) :

[...] l'application de l'évaluation de programme au secteur de l'éducation ne pourra que bénéficier des éventuelles percées en évaluation de programme; cette perspective est d'autant plus importante que ce secteur y a de plus en plus recours, tant pour encadrer ses activités que pour appuyer les prises de décisions.

Somme toute, les transferts sont évidents et le domaine de l'éducation gagnerait à mieux comprendre les mécanismes sous-jacents au jugement crédible.

1.5.2 La pertinence scientifique

L'évaluation de programme est un domaine d'activités en émergence, qui aspire d'ailleurs au titre de discipline (Dubois et Marceau, 2005). Le développement de son savoir importe d'ailleurs à son bon développement. L'encadrement de la pratique évaluative, qui se différencie de la recherche, demeure difficile à cerner (King, 2003; Davidson, 2005). Il subsiste une importante lacune au niveau des fondements théoriques et des assises du domaine. Empruntés à maintes disciplines connexes, ses derniers ne constituent point un ancrage solide. Ils émergent plutôt en parallèle avec les divers développements du domaine (Shadish, Cook et Leviton, 1991; Stevenson et Thomas, 2006). En ce sens, la conduite d'une étude sur le jugement permettrait à ses fondements théoriques et ses assises de se solidifier et de prendre véritablement ancrage. Datta (2006) et Stern (2006) confirment cette affirmation et mentionnent que la problématique impliquant la crédibilité du jugement constitue une nouvelle direction de recherche pour les futures études en évaluation de programme.

Tel que mentionné précédemment, maintes études se penchent sur l'aspect méthodologique lié au raisonnement évaluatif. Parmi celles-ci, seule une très faible proportion s'oriente vers le volet de la crédibilité du jugement, tel que nouvellement avancé par certains théoriciens. De plus, le caractère multidisciplinaire qui caractérise la présente démarche de recherche ne peut qu'occasionner des répercussions positives quant à l'exercice du jugement professionnel pour maints praticiens.

De plus, l'importance du jugement au sein du travail des évaluateurs n'est plus à prouver. En effet, l'omniprésence de ce dernier au travers le temps et les modes confirme son ancrage à la base même de la pratique évaluative. Le fait qu'il subsiste malgré les remaniements et les changements apportés à la méthodologie évaluative ainsi qu'à ses diverses composantes témoigne du dessein même de l'évaluation et de ce vers quoi elle tend. Cependant, il demeure une lacune à combler afin de favoriser le bon développement du domaine.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce second chapitre vise à cerner les différents concepts théoriques impliqués dans cette recherche. Il se consacre à la définition de l'évaluation de programme et aborde les concepts génériques du jugement et de la crédibilité. L'application respective de ces notions dans le domaine de l'évaluation de programme est ensuite explorée. Finalement, le chapitre conclut en présentant les objectifs de recherche poursuivis.

2.1 L'évaluation de programme : sa définition et la place du jugement

Il existe maintes définitions quant à l'activité évaluative d'un programme. Pour les finalités de cette recherche, nous retenons la définition apportée dans le chapitre précédent. Ainsi, l'évaluation de programme est une activité scientifique visant à établir la qualité, la valeur ou le mérite d'un programme au moyen d'une cueillette systématique et méthodique d'informations quant à ses différentes composantes, en formulant un jugement crédible, reçu et accepté par l'ensemble des détenteurs d'enjeux, en vue d'éclairer une prise de décisions ultime quant aux orientations futures du programme (Guba et Lincoln, 1981; Scriven, 1991; Patton, 1997; Stake, 2004; Chen, 2005; Hurteau et Houle, 2005a; Mathison, 2005; Arens, 2006; Nevo, 2006; Stake et Schwandt, 2006).

Tel que mentionné, les définitions proposées et retenues à ce jour par les théoriciens en évaluation de programme demeurent nombreuses. En effet, les diverses tentatives liées à la définition de ce champ d'activités sont teintées des préoccupations de certains auteurs et praticiens. Ainsi, pour cette recherche, nous ciblons une définition axée sur la formulation d'un jugement, quant à la valeur ou à la qualité d'un programme ou d'un projet. Celle-ci se révèle plus complète et outrepasse les limites de certaines définitions centrées sur des caractères précis, comme les objectifs poursuivis ou les décisions ultérieures à prendre, par exemple. Hurteau, Lachapelle et Houle (2006, p. 30-31) mentionnent d'ailleurs cette dimension essentielle à la pratique et parviennent à synthétiser les tentatives de définition existantes en proposant la définition suivante de l'évaluation de programme :

Indépendamment de la position épistémologique choisie, la définition de l'évaluation de programme ne pourrait se défaire de sa fonction d'émettre un jugement concernant la valeur, le mérite, la signification ou les qualités sur le programme à l'étude puisque le terme «évaluer» lui est conceptuellement et pratiquement attaché à l'intérieur du terme «évaluation de programme».

Puisque le jugement demeure la fonction première d'une évaluation et qu'il constitue l'objet principal des orientations de recherche actuelles dans le domaine, il importe d'explorer le concept en répertoriant les développements avancés par les auteurs qui s'y intéressent.

2.2 Le jugement

La prochaine section retrace les définitions génériques pertinentes quant au jugement. Elle traite également des composantes associées à la compétence à juger et effectue le rapprochement avec le domaine intuitif.

2.2.1 Le concept général du jugement

Angers et Bouchard (1992) perçoivent le jugement comme le produit d'une démarche particulière. Ils soutiennent que le jugement est issu d'une démarche cognitive composée de plusieurs opérations (perceptions, conceptualisations, intuitions, questionnements, etc.). Ainsi, pour parvenir à la formulation d'un jugement éclairé, il importe de détenir des données et des évidences, sur lesquelles il faudra entamer un questionnement quant à leur signification et à leurs rapports intelligibles. Angers et Bouchard (1992, p. 136) mentionnent également que le jugement exige de «peser les éléments de preuve». En ce sens, un jugement qui est prononcé doit s'appuyer sur des raisons suffisantes, sur des évidences suffisantes (Angers et Bouchard, 1992, p. 136) : «Un jugement équilibré et réaliste affirme les choses comme elles sont, mais il atteste en même temps le caractère pondéré et raisonnable du sujet.»

Angers et Bouchard (1992) relèvent quatre niveaux au processus cognitif conduisant à l'élaboration d'un jugement : le niveau de l'expérience, le niveau de la compréhension, le niveau de la réflexion et le niveau de la décision. Le niveau de l'expérience comprend des actes cognitifs issus de sens externes (toucher, sentir, voir, entendre, goûter) et de sens internes (ressentir, souffrir). Ces sens génèrent des données qui sont parfois ignorées, parfois prises en compte. Lorsqu'elles sont prises en considération, elles suscitent un questionnement, elles lancent une investigation à leur égard, quant à leur présence. C'est d'ailleurs cette interrogation qui entraîne le passage au second niveau cognitif. Ce second niveau est constitué «d'opérations de l'intelligence : chercher, intuitionner, conceptualiser, nommer, formuler. (Angers et Bouchard, 1992, p. 141)» Le processus de questionnement enclenché cherche à dégager les données significatives au sein du chaos informationnel et à établir une théorie relationnelle permettant de gérer en un tout cohérent les évidences retenues : «La compréhension naît de l'intuition qui saisit des rapports intelligibles entre les données (Angers et Bouchard, 1992, p. 141)». Puis, le troisième niveau permet de compléter les opérations cognitives des niveaux inférieurs. Ce dernier comporte des actes réflexifs et de jugement. Il assure une véracité et une exactitude aux découvertes effectuées précédemment par l'esprit. Ainsi, une quête de vérité s'entame et certains termes apparaissent : fictif et réel, certain et probable, affirmation et négation, etc. Finalement, le niveau ultime concerne l'étape décisionnelle : la responsabilité, l'action.

Angers et Bouchard (1992, p. 143) mentionnent également les rapports et liens d'interdépendance existant entre les niveaux cognitifs :

En effet, pour prendre une décision responsable, il faut avoir rassemblé toutes les données pertinentes qui sont à notre disposition (opérations du premier niveau); il faut avoir compris le sens et les implications des données (opérations du deuxième niveau) et il faut avoir soumis à un examen réfléchi, calme et détaché la pertinence des données et l'exactitude de la compréhension (opérations du troisième niveau).

Lafortune et Allal (2008, p. 22) proposent également une définition du jugement professionnel :

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation.

Cette définition reflète une conceptualisation distincte du jugement; il est maintenant associé à un processus entier, plutôt qu'à un produit, tel qu'avancé par Angers et Bouchard (1992). Ainsi, plusieurs auteurs conçoivent le jugement comme une compétence, c'est-à-dire comme une aptitude ou une habileté à prendre des décisions imprévisibles, mais éclairées et justes (Reboul, 1998). Elle est d'ailleurs omniprésente dans la formation et le développement d'un individu, ce qui amène Reboul (1992, p. 25) à affirmer que «le jugement est nécessaire aussi bien à la découverte des arguments (invention), qu'à leur organisation (disposition), de même qu'à leur rédaction (élocution).» Il soutient également que «le jugement est toujours le fait d'un homme concret» (1998, p. 23). Il appuie cette affirmation en mentionnant que l'application du respect d'une loi dépend d'un juge et que les façons de faire en médecine résultent de l'action d'un médecin. De plus, Reboul (1998) soutient que les jugements issus d'une démarche scientifique ne présentent aucun caractère de spontanéité. Néanmoins, ils demeurent des jugements de valeur neutralisés, émergents d'un raisonnement rigoureux.

Reboul (1998, p. 25) s'intéresse au jugement, notamment en tant que finalité première de l'enseignement et il y attribue cinq traits essentiels :

1. Le jugement se situe dans le monde du contingent et de l'incertain, qui n'est pas pour autant livré au hasard et au chaos : le monde des relations humaines.
2. Le jugement dépend donc de l'objet, mais aussi du juge; il est une décision qui crée une solution qui n'était écrite nulle part et qui, une fois trouvée, transforme le cours des choses; un verdict judiciaire, une critique de livre, un jugement sur autrui ou sur soi-même sont toujours quelque peu une «self-fulfilling prediction».
3. C'est pourquoi le jugement engage ou compromet celui qui le porte; une erreur judiciaire, une critique aveugle ont des conséquences pratiques.
4. Ces deux exemples montrent que la question du vrai n'est pas absente du jugement ainsi défini. Même s'il est une décision, elle doit être motivée, et sera ensuite, d'après l'événement, estimée juste ou fausse.

5. Enfin, du moment qu'il engage la responsabilité de celui qui le porte, le jugement n'est pas seulement d'ordre technique, il est d'ordre moral; un mauvais diagnostic, une mauvaise expertise sont non seulement des erreurs, mais des fautes.

Dans son essai intitulé *Everyday Practice of Science, Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic*, Grinnell (2009) mentionne que malgré les paradigmes centraux, les croyances et les valeurs propres aux chercheurs, certains aspects transcendent l'établissement du jugement scientifique. En effet, l'expérience personnelle (*biography*) et la personnalité demeurent des critères de haute importance dans le comportement d'un chercheur et dans sa pratique usuelle.

Le jugement relève donc d'une capacité humaine et demeure propre à l'individu qui le génère. Lipman (1998) mentionne que le jugement est une représentation de l'être qui le pose, puisqu'il résulte de l'expression de ce dernier et de son discernement d'une réalité ou d'une situation. Schleifer (1998) tend également vers cette idée et soulève l'impossibilité de concevoir un programme informatisé capable de produire un jugement. Il mentionne cependant que la démarche antérieure de raisonnement qui accompagne un jugement peut être programmée, puisqu'elle comporte un caractère de prévisibilité suivant les lois de la logique, contrairement à l'acte de juger qui relève de l'incertitude et qui est propre à l'individu. Lipman (1992, p. 98) effectue également une distinction importante entre le raisonnement et le jugement, bien que ces deux concepts s'interpénètrent : «tous les jugements ont pour graine un raisonnement et tous les raisonnements ont pour fruit un jugement.»

Les propos antérieurs comportent une base commune : la conceptualisation du jugement en tant que compétence propre à l'individu. Bien que le terme jugement comporte un vaste corpus de définitions, la notion de compétence, qui lui est directement associée, s'avère d'aussi haute complexité. En ce sens, il devient intéressant de se pencher sur l'étude de ce concept.

2.2.2 La compétence à juger

Si Lipman (1998) et Schleifer (1998) associent le jugement à certaines capacités et habiletés particulières chez l'individu, sans pour autant les préciser, Grinnell (2009) pour sa part, établit la contribution de l'expérience professionnelle et de la personnalité au développement du jugement. Plus spécifiquement en évaluation de programme, plusieurs théoriciens ont élaboré des modélisations afin de fournir un encadrement aux praticiens (Scriven, 1980, 1990, 1995; Hurteau, 1991; Fournier, 1995; Stake, 2004; Arens, 2006; Hurteau, Lachapelle et Houle 2006). Ces modélisations permettent ainsi de baliser le savoir-faire des évaluateurs, tout en intégrant un savoir propre au domaine de l'évaluation de programme, dans un contexte évaluatif donné.

Dans les milieux actuels d'éducation et d'enseignement, la mise en relation de ce savoir, ce savoir-être et de ce savoir-faire correspond à la manifestation de la compétence. D'ailleurs, un article de Boudreault (2002, p. 10) tente de cerner une définition de la compétence. En traitant de la compétence au plan académique, voici ce qu'il avance :

La compétence professionnelle devient l'association des quatre composantes que j'ai pu observer, soit dans les programmes ou la réalité, c'est-à-dire le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le contexte signifiant. La compétence de l'élève se trouve à l'intersection du savoir, du savoir-être et du savoir-faire placés dans un même contexte signifiant. La superposition des savoirs a produit trois autres intersections qui, selon mes observations, correspondent à l'élève connaissant, performant et exécutant. [...] un élève compétent devrait être en mesure, par lui-même, à partir de connaissances qu'il a construites et d'une problématique professionnelle donnée, d'explicitier le contexte professionnel, de formaliser et d'adapter, selon le cas, les procédures de travail et d'accomplir les tâches, conformément aux attentes professionnelles exigées par les circonstances.

Une illustration schématique de cette affirmation s'effectue grâce au système que Boudreault (2002, p. 10) propose :

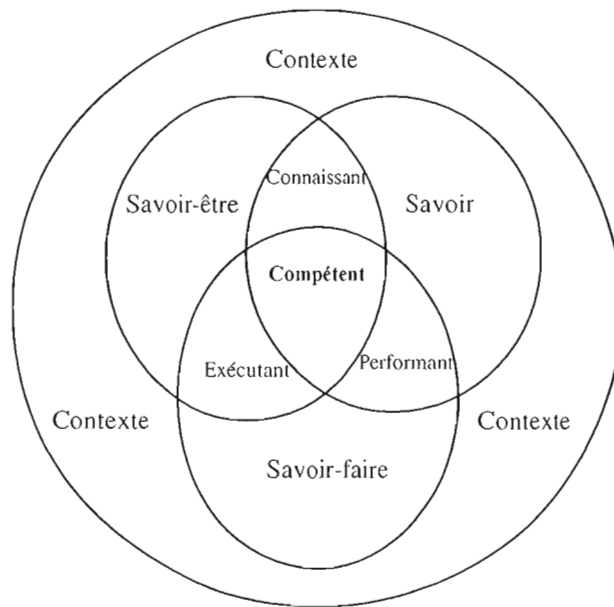


Figure 2.1 Schéma de la compétence professionnelle (tiré de Boudreault, 2002, p. 10)

Cette schématisation permet d'illustrer aisément la complexité du jugement, qui ne peut être perçu comme le simple produit d'une démarche, tel qu'avancé par Reboul (1998). En effet, il implique des composantes importantes, dont la mobilisation et l'utilisation sont tributaires de la compétence de l'individu qui s'y adonne.

2.2.3 Le concept de l'intuition et sa contribution

Bien que le domaine intuitif ne s'appuie pas sur une démarche proprement scientifique, il demeure un aspect qui revient au sein des définitions présentées antérieurement. Les auteurs sont nombreux à mentionner l'apport intuitif dans le développement du jugement chez l'individu, ce qui nous oblige à explorer ce concept.

En lien avec l'apport intuitif dans l'acte de juger, Angers et Bouchard (1992) affirment que le jugement résulte d'une démarche cognitive engagée, dans le sens où elle dépend de perceptions, d'intuitions et de représentations. Ces chercheurs relèvent la présence

d'opérations intuitives et réflexives, issues du sens critique, permettant d'effectuer des rapports intelligibles entre les données ou les informations présentes.

Dans son ouvrage intitulé *Intuition, comment réfléchir sans y penser*, Gladwell (2005) s'intéresse aux divers processus mentaux qu'exerce notre inconscient dans maintes situations. Il soutient que notre inconscient est une source de haute référence lorsqu'il s'agit de juger. Il prétend également que les intuitions sont souvent des informations de qualité auxquelles nous devons nous fier, bien qu'elles ne puissent être documentées scientifiquement car elles appartiennent à une section inatteignable du cerveau.

Les conclusions que Gladwell (2005) effectue révèlent que le jugement peut souvent être brouillé par une quantité trop élevée d'informations. En ce sens, plusieurs spécialistes et professionnels tendent à assurer et valider leur jugement en recueillant un maximum d'informations. Pourtant, celles-ci embrouillent souvent leurs capacités décisives intuitives, l'inconscient demeurant une enceinte du cerveau ne pouvant gérer trop d'informations simultanément. Ainsi, pour Gladwell (2005) la concision est une qualité essentielle en ce qui a trait aux processus liés à la prise de décisions. Il soutient également que «les décisions importantes reposent sur un équilibre entre la pensée délibérée et la pensée instinctive (p. 179)». De plus, il affirme qu'une intuition est bonne, dans la mesure où celui qui la ressent n'est pas influencé ou orienté par divers intérêts personnels qui pourraient l'aveugler.

Néanmoins, Gladwell (2005) prétend que l'inconscient est une structure cervicale inatteignable, donnant fin aux instincts, lesquels ne peuvent être explicités ou argumentés. Ainsi, il devient difficile, voire impossible, d'exprimer les raisons conduisant aux choix instinctifs que nous effectuons :

Les réactions inconscientes proviennent d'une enceinte fermée à laquelle on n'a pas accès. Mais avec l'expérience et la formation, on finit par exceller dans l'interprétation et le décodage des jugements éclair et des premières impressions (Gladwell, 2005, p. 179).

Gladwell (2005) recense à cet effet certaines situations ayant conduit à différentes décisions pertinentes suite auxquelles des décideurs fournissaient des raisons désordonnées et même loufoques pour argumenter leurs choix.

Malgré son omniprésence au sein du développement du jugement, il est important de mentionner que l'apport intuitif demeure difficile à documenter sur le plan scientifique. Cet aspect doit donc être traité de façon distincte, bien que son exploration s'avère essentielle, afin de confirmer les propos de Gladwell (2005) et de s'intéresser au pôle subjectif de l'individu qui formule un jugement.

2.3 Le jugement crédible en évaluation de programme

Le présent point s'intéresse à la notion de crédibilité ainsi qu'à son utilisation en évaluation de programme. Ainsi, le concept est étudié de façon globale, suivi de son utilisation en évaluation. Finalement, les modélisations existantes à ce jour quant à la formulation du jugement y sont présentées.

2.3.1 La notion de crédibilité : sa définition générale

Le jugement étant une compétence propre à celui qui s'y adonne, il en est autrement pour la crédibilité. En effet, une perspective amenée par Grinnell (2009), retenue dans le cadre de cette étude, prétend que la crédibilité est un processus externe. En se référant à la démarche scientifique, Grinnell (2009) soutient que le chercheur est un être s'engageant dans une double relation. En d'autres mots, il se situe à l'intersection de deux mondes : le monde à étudier (*world to be studied*) et le monde formé par la communauté scientifique (*research community*). La relation que le chercheur entretient avec le monde à étudier est celle de la découverte. En contrepartie, la relation entretenue avec celle de la communauté scientifique est celle de la crédibilité. À cet effet, la crédibilité accordée relève du monde extérieur. Grinnell (2009, p. 5) propose un schéma systémique pour illustrer ses propos :

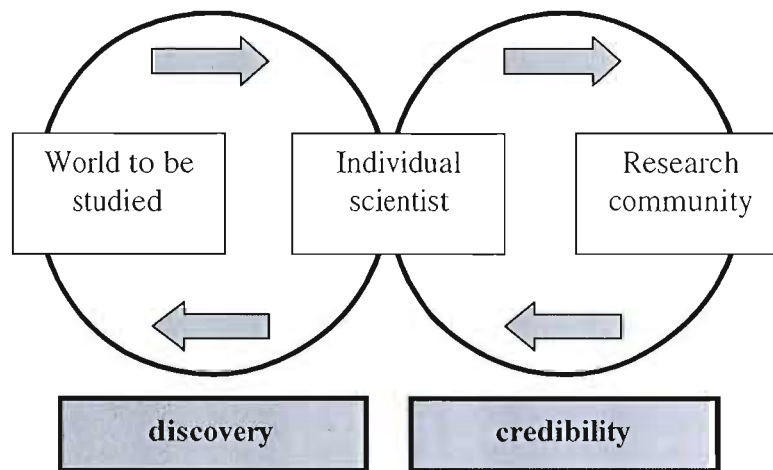


Figure 2.2 Schéma de la crédibilité (tiré de Grinnell, 2009, p. 5)

Ainsi, la reconnaissance d'une découverte est directement liée au concept de la crédibilité. Celle-ci émerge d'une conversation interactive entre le monde à étudier et celui formé de la communauté scientifique, laquelle est entretenue par le chercheur. Le chercheur tente de convaincre ses pairs de l'adéquation et de la nouveauté de sa découverte, lesquels lui accordent une crédibilité : *«The former conversation gives rise to the circle of discovery – learning new things. The latter gives rise to the circle of credibility – trying to convince others that the new findings are correct. (Grinnell, 2009, p. 5)»*. En d'autres termes, la crédibilité dépend de la communauté scientifique et élargie, mais demeure néanmoins tributaire de la mise en place de certaines conditions particulières par le chercheur. En effet, ce dernier a la responsabilité de maximiser la mise en place de conditions favorables à la reconnaissance de sa découverte : la valeur du propos ainsi que son traitement.

Cette position introduit ainsi une nouvelle dimension à l'approche classique soutenant que la crédibilité est associée à la rigueur méthodologique de la démarche évaluative. En effet, le concept de crédibilité est beaucoup plus vaste.

2.3.2 Son utilisation en évaluation de programme

Les sections suivantes permettent d'exposer les modélisations et approches existantes quant au recours au jugement crédible en évaluation de programme.

2.3.2.1 Les modélisations du processus évaluatif

Plusieurs modèles et méthodes ont été conçus au courant des dernières années afin de fournir un référentiel aux praticiens dans le cadre de leur démarche évaluative. Il importe de présenter certains modèles importants qui ont été élaborés.

Retenons d'abord la logique de l'évaluation, élaborée par Scriven (1980). Ce modèle, cherchant à cerner et définir l'acte d'évaluer, présente une métathéorie de la conception évaluative. Il comporte ainsi les paramètres et processus fondamentaux propres au raisonnement dans le cadre d'une évaluation. Scriven (1980) met de l'avant quatre opérations : 1) établir les critères; 2) établir les seuils de performance; 3) mesurer la performance et; 4) porter un jugement. Scriven (1990) complètera ensuite son modèle en élaborant une double pyramide, arborant les composantes respectives des processus analytique (critères, indicateurs, données) et synthétique (inférences, synthèse, jugement).

Hurteau et Houle (2005b) proposent également une modélisation de l'acte évaluatif, issue d'une anasynthèse des contributions théoriques existantes. Ces derniers avancent un processus composé de six étapes précises : 1) description du programme; 2) problématique de l'évaluation; 3) opérationnalisation de l'évaluation; 4) choix stratégiques; 5) déclarations évaluatives et synthèse ainsi que; 6) jugement. Cette modélisation a d'ailleurs été validée (Hurteau, Lachapelle et Houle, 2006) et une étude de Zielinski (2007) lui a également reconnu son caractère générique.

2.3.2.2 Les autres approches

En évaluation de programme, le jugement consiste en un ensemble d'opinions indépendantes sur un objet et qui s'appuie sur de bonnes raisons ou sur des évidences (Schwandt, 2002). La démarche sous-jacente à la formulation du jugement implique une argumentation et un raisonnement, s'appuyant sur des conclusions évaluatives précises, justifiables, acceptables, légitimes et valides (House, 1993; Fournier et Smith, 1993; Arens, 2006). Ces aspects et caractères spécifiques assurent la recevabilité du jugement auprès des détenteurs d'enjeux et lui accordent une crédibilité.

Les auteurs ont ainsi défini un jugement crédible, comme étant recevable par l'ensemble des détenteurs d'enjeux (Chelinsky, 2006; Schwandt, 2007). Van der Maren (1995) ainsi que Brousselle, Champagne et Contandriopoulos (2006) prétendent qu'un jugement recevable aux yeux des détenteurs d'enjeux doit respecter certains aspects, tel qu'un appui sur des énoncés crédibles, lui assurant une validité logique. Smith (1995) soutient d'ailleurs cette thèse, comparant la pratique évaluative à l'enquête criminelle qui consiste à recueillir une information pertinente et rigoureuse en vue de la synthétiser et d'en formuler des arguments valides et logiques.

Brousselle, Champagne et Contandriopoulos (2006) appuient cette idée en affirmant que le jugement émis lors d'une évaluation émerge d'une contamination entre deux espaces : politique et scientifique. Selon cette perspective, la démarche scientifique propre à l'évaluation de programme doit arborer une politisation, laquelle est possible grâce à l'implication et l'engagement des détenteurs d'enjeux tout au long du processus. Néanmoins, cette politisation doit revêtir des critères rigoureux de scientificité.

Stake et Schwandt (2006) soutiennent qu'un jugement évaluatif crédible doit prendre appui sur la cueillette de deux types d'informations. À cet effet, ils introduisent les concepts de qualité mesurée (*quality as measured*) et de qualité ressentie (ou appréciée) (*quality as experienced*). La qualité mesurée assure une légitimité scientifique au jugement; elle fait référence aux diverses données qualitatives et quantitatives issues du processus évaluatif

d'enquête, permettant de documenter la question d'évaluation. La qualité ressentie est, quant à elle, composée des opinions, attitudes et préoccupations entretenues par l'évaluateur et les détenteurs d'enjeux. Selon Stake et Schwandt (2006), la recevabilité du jugement est assurée par la présence de ces deux types de qualités informatives. Ainsi, le travail d'un évaluateur lié au jugement consiste à procéder au triage de l'information recueillie afin d'en dégager les enjeux réels.

De ce fait, des habiletés persuasives entrent en ligne de compte. En lien avec les propos de Grinnell (2009) avancés précédemment, il est possible d'associer la découverte sur le programme au jugement rendu lors d'une évaluation. La recevabilité de ce dernier demeure entre les mains des détenteurs d'enjeux, lesquels y accordent ou non une crédibilité.

Scriven (2006) tend également dans cette même lignée. Il effectue une analogie entre le travail d'un évaluateur et le plaidoyer d'un avocat devant les membres d'un jury, ayant pour objectif de les convaincre en apportant de rigoureux arguments. Ainsi, le travail respectif d'un évaluateur et d'un avocat tire sa crédibilité à la fois sur une légitimité scientifique (qualité mesurée) et sur la persuasion (qualité intuitive). Schwandt (1990) qualifie d'ailleurs la démarche évaluative comme étant une activité relevant à la fois de l'art et de la science.

Il importe également de rappeler les conclusions de l'étude de Bossiroy (2009) présentées antérieurement. Ainsi, la formulation d'un jugement crédible dépend de la mise en place de quatre conditions essentielles : la rigueur méthodologique, la qualité de l'information recueillie, la représentation des différents points de vue des personnes concernées par le programme évalué ainsi que la solidité de l'argumentation.

Arens (2006) s'intéresse quant à elle au processus sous-jacent au raisonnement évaluatif, complémentaire aux modélisations élaborées. Ainsi, selon ses résultats, un raisonnement évaluatif doit s'appuyer sur des conclusions valides, lesquelles sont occasionnées par un processus logique comprenant deux volets : 1) la production d'un jugement et; 2) son argumentation.

Bref, les modélisations quant à l'acte d'évaluer sont nombreuses. Maints auteurs s'y sont intéressés et ont développé des référentiels à cet effet. Néanmoins, leur conceptualisation commune du jugement en tant que produit final d'une démarche ne met que l'accent sur les étapes à suivre et néglige certains volets essentiels.

2.3.3 Conclusions partielles

Puisque les théoriciens sont nombreux à concevoir le jugement comme un produit, il n'est pas surprenant de constater une abondance au niveau des modélisations évaluatives relativement à la démarche sous-jacente au raisonnement, ainsi qu'une absence de référentiels pour l'encadrement du processus de formulation du jugement.

Maintes études se sont intéressées au volet logique de la démarche évaluative (Scriven, 1980, 1990, 1995; Hurteau, 1991; Fournier, 1995; Stake, 2004; Arens, 2006; Hurteau, Lachapelle et Houle, 2006). Néanmoins, l'objet principal de ces recherches concerne la dimension liée au raisonnement évaluatif, référant à la démarche méthodologique. En ce sens, les modélisations conçues ne prévoient pas d'encadrement aux évaluateurs quant à la formulation du jugement final (Stake et coll., 1997; Hurteau, Houle et Mongiat, 2009). De plus, la modélisation proposée par Hurteau et Houle (2005b) comporte une faille, c'est-à-dire qu'elle néglige le processus permettant de passer d'une étape à une autre. Tel que soulevé précédemment, Scriven (1990) mentionne que cette situation lacunaire, ne trouvant pas encore d'alternative, constitue le talon d'Achille de l'évaluation.

De plus, les modélisations créées par les théoriciens de l'évaluation s'avèrent insuffisantes. En effet, elles ne tiennent pas compte de la qualité intuitive introduite par Stake et Schwandt (2006) et négligent l'aspect persuasif de la démarche lié au jugement. Le caractère linéaire commun à ces modélisations confirme leur inefficacité, puisqu'elles sont centrées principalement sur l'obtention d'un produit, plutôt qu'orientées vers le processus sous-jacent en entier. En outre, Datta (2006) et Stern (2006) soulignent l'importance de se pencher sur la problématique du jugement et de sa crédibilité dans le cadre des prochaines recherches dans le domaine de l'évaluation de programme.

Ces limites existantes, relativement à la conceptualisation du jugement en tant que produit, nous portent à nous ranger derrière la vision concevant le jugement comme une compétence propre à l'individu. Ainsi, tel que le prescrivent plusieurs auteurs qui soutiennent cette idée, il importe d'explorer les facettes intrinsèques à la formulation du jugement, c'est-à-dire les critères et aspects personnels et internes qui orientent l'être humain dans son raisonnement et dans sa formulation d'un jugement. Angers et Bouchard (1992) soutiennent ce positionnement en relevant l'importance du pôle subjectif de l'individu et de son dynamisme interne, puisque le jugement constitue l'affirmation d'un individu qui se prononce.

2.4 Les objectifs de recherche

Les pratiques professionnelles actuelles sont nombreuses à conduire vers l'émission d'un jugement. La reconnaissance sociale ainsi que la popularité de certaines d'entre elles semblent confirmer que la formulation d'un jugement crédible professionnel est possible. Pensons entre autres aux juges, médecins, infirmiers, enseignants, psychologues, gestionnaires, etc. Le développement du jugement en évaluation de programme est-il réellement isolé et déconnecté par rapport au développement du jugement dans les autres domaines professionnels ? De plus, il n'est pas à négliger les assises et bases axiologiques propres à certains domaines qui se sont étroitement solidifiées et ancrées dans la pratique au fil du temps. Comment ignorer ces fondations théoriques qui pourraient servir de référentiel à l'évaluation de programme et favoriser son développement ? Ces constats nous amènent à poser notre question de recherche : *quel processus sous-tend la formulation d'un jugement crédible dans le cadre de l'évaluation de programme ?*

Ainsi, il est possible de formuler les objectifs généraux suivants :

- 1- *Approfondir l'étude du volet argumentaire lié au jugement crédible et correspondant à la quatrième condition identifiée par Bossiroy (2009) en s'intéressant à diverses pratiques professionnelles;*
- 2- *Modéliser le processus de production d'un jugement crédible et vérifier sa transférabilité en évaluation de programme.*

L'étude, dans son ensemble, s'inscrit dans une perspective exploratoire et la technique de l'entrevue en profondeur a été retenue afin de recueillir des informations auprès de différents professionnels appelés à porter un jugement dans le cadre de leur pratique. Un questionnaire descriptif valide s'avère un outil essentiel, car il constitue la base pour l'obtention d'une information de qualité.

C'est dans cette perspective que la présente étude, qui s'inscrit au sein du programme de recherche de Hurteau et Houle (2008) qui vise les objectifs généraux ci-haut mentionnés, poursuit les objectifs spécifiques suivants :

- 1- Élaborer un questionnaire visant à explorer certaines pratiques professionnelles conduisant à l'émission d'un jugement crédible;*
- 2- Valider ce questionnaire auprès de praticiens.*

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre permet de présenter la méthodologie utilisée pour la conduite de cette recherche, qui s'inscrit dans un paradigme qualitatif et qui vise à valider une démarche. Il concerne d'abord le type de recherche, permettant ensuite de cibler l'approche retenue. Il y est également question des choix méthodologiques, incluant les stratégies privilégiées pour procéder à l'élaboration et à la validation de la démarche utilisée. Finalement, les considérations éthiques régissant la recherche sont présentées, pour ensuite conclure sur ses forces et limites.

3.1 Le type de recherche

Considérons d'abord les objectifs généraux qui guident la réalisation de la présente étude :

- 1- Approfondir l'étude du volet argumentaire lié au jugement crédible et correspondant à la quatrième condition identifiée par Bossiroy (2009) en s'intéressant à diverses pratiques professionnelles;*
- 2- Modéliser le processus de production d'un jugement crédible et vérifier sa transférabilité en évaluation de programme.*

De ce fait, cette recherche s'inscrit dans une approche exploratoire. Elle constitue la seconde phase du projet de Hurteau et Houle (2008), qui vise ultimement à cerner, connaître et mieux comprendre le développement du jugement crédible, par le biais de l'exploration de pratiques professionnelles reconnues.

Legendre (2005, p. 1139) propose la définition suivante de la recherche exploratoire :

L'étude exploratoire vise la découverte d'idées qui permettent de localiser un phénomène avant d'en faire l'étude plus poussée. Cette démarche constitue toujours une première étape à franchir avant de poursuivre une recherche plus quantitative.

D'autre part, considérant l'orientation du présent mémoire, à savoir l'élaboration et la validation d'un questionnaire, instrument qui conduira les entretiens futurs, ce projet rejoint une perspective de la recherche méthodologique. Legendre (2005, p. 1140) définit les visées de cette approche :

La recherche méthodologique vise à intégrer et à contrôler de façon systématique les aspects théoriques et pratiques de la mesure, que ce soit dans l'utilisation des mathématiques, des statistiques ou dans la manière d'obtenir des données, de les analyser et de les interpréter.

Finalement, il est de mise de reconnaître l'appartenance de cette étude au paradigme phénoménologique, qui reconnaît les caractéristiques fluctuantes de l'être humain et du monde dans lequel il évolue. La phénoménologie se définit comme l'«étude qui a pour but d'identifier les structures fondamentales des phénomènes étudiés en mettant l'accent sur le sens conféré par les personnes à leurs expériences vécues (Legendre, 2005, p. 1036)». Legendre (2005, p. 1027) décrit ainsi l'approche phénoménologique :

La phénoménologie est une approche inductive qui cherche à mieux comprendre la signification de l'expérience quotidienne. À ce titre, les données quantitatives, qui évacuent complètement la dimension signifiante de l'acte pour les acteurs sociaux, sont ici totalement ignorées. Seule une approche qualitative permet d'inscrire le phénomène étudié dans le cadre lui donnant sens aux yeux des acteurs sociaux. L'étude du phénomène, sans hypothèses préétablies, passe par l'examen en profondeur d'exemples singuliers, à partir desquels l'essence de ce type d'expérience peut être saisie.

Somme toute, la recherche actuelle révèle plusieurs emprunts à l'approche inductive : «approche qui s'appuie sur des cas particuliers pour en arriver à l'établissement d'une proposition générale (Legendre, 2005, p. 111)». D'ailleurs, il s'agit d'une étude qui suit les principes de la *Grounded Theory* (théorie ancrée ou enracinée), théorie introduite initialement par Glaser et Strauss en 1967. Celle-ci rappelle l'importance des données empiriques qui servent d'ancrage au développement de nouvelles connaissances. Il s'agit d'un principe d'enracinement analytique dans les données collectées, selon lequel le chercheur laisse émerger les concepts, thèmes ou notions que lui suggèrent les données issues du terrain

(Guillemette, 2006). En effet, l'adaptation continuelle du questionnaire élaboré et de sa démarche sous-jacente, en fonction de la réalité empirique, s'inscrit dans la lignée de la *Grounded Theory*.

3.2 L'approche retenue : l'entrevue semi-dirigée

Partant du constat émis précédemment à l'effet que la construction d'un jugement crédible est possible, il est essentiel de reconnaître et de mettre au premier plan le caractère authentique du jugement avancé par plusieurs théoriciens, puisqu'il demeure une représentation de l'être humain qui le génère. De plus, le jugement n'étant pas uniquement le produit d'un processus, mais plutôt une compétence à part entière, il importe également de s'intéresser aux aptitudes individuelles de praticiens amenés à exercer leur jugement dans le cadre de leurs pratiques professionnelles. Ainsi, la cueillette d'informations de cette présente recherche s'est effectuée auprès même de ces professionnels.

Cette recherche s'intéressant aux processus individuels liés à la compétence du jugement, l'entrevue a été la méthode retenue pour la collecte des données. Effectivement, tel que le mentionne Grawitz (2001), c'est l'objectif de la recherche qui permet de déterminer la technique de collecte d'informations. Ainsi, puisque nous nous orientons ultimement vers l'étude du processus de formulation d'un jugement crédible, l'entretien individuel s'est avéré la technique la plus susceptible d'assurer une richesse au niveau des données recueillies (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990) et a permis d'étudier en profondeur les perceptions, représentations et croyances des personnes interviewées quant au thème discuté. Bien que les définitions de cette méthode soient nombreuses, il importe de retenir le consensus suivant entre les théoriciens (Boutin, 2008, p. 25) : «[...] il s'agit d'une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé». Il existe diverses typologies quant aux types d'entrevue. Les typologies proposées par certains auteurs varient parfois selon le niveau de latitude, parfois selon la profondeur de l'échange ou parfois selon le niveau de standardisation (Boutin, 2008).

Patton (1990, p. 196) explique le choix méthodologique privilégiant l'entrevue de la sorte :

«We interview people to find out from them those things we cannot directly observe... We cannot observe feelings, thoughts, and intentions. We cannot observe behaviours that took place at some previous point in time. We cannot observe situations that preclude the presence of an observer. We cannot observe how people have organized the world and the meanings they attach to what goes on in the world. We have to ask people questions about those things. The purpose of interviewing, then, is to allow us to enter into the other person's perspective.»

Van der Maren (2004, p. 312) prétend que l'entrevue permet d'obtenir des informations sur «les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles». Il distingue trois grands types d'entrevue : l'entrevue libre, l'entrevue structurée et l'entrevue semi-structurée.

L'entrevue libre (ou non-directive) ressemble en multiples points à une conversation informelle. Merriam (1998) recense également ce type d'entrevue (*unstructured/informal*), au même titre que Boutin (2008), qui utilise plutôt le terme en profondeur. Bien que ce type d'entrevue requiert souvent l'imposition d'un thème par l'intervieweur, il revient à l'interviewé d'explicitier et de prendre en charge la conversation. De plus, l'intervieweur doit intervenir le moins possible, de façon à ne pas influencer le déroulement de l'entretien.

L'entrevue structurée, quant à elle, s'apparente à un questionnaire dans lequel on retrouve une liste de questions suggérant des réponses ouvertes ou à développement. Ce type d'entrevue correspond à l'entretien à questions fermées (Boutin, 2008) et rejoint également l'entretien standardisé. Merriam (1998) parle plutôt d'entretien *highly structured/standardized*. Le rôle de l'intervieweur y est grandement contraint, puisque ce dernier dirige l'entretien en fonction d'une liste de questions préétablies, tout en adoptant une attitude neutre et uniforme (Boutin, 2008).

Finalement, l'entretien semi-structuré (ou semi-dirigé), se situe à mi-chemin entre les deux types détaillés plus haut quant à l'implication de l'intervieweur. Merriam (1998) parle d'un *interview structure continuum* et relève également ce même type d'entretien (*semistructured*). Ce type d'entrevue contient des questions plus ou moins structurées (*mix of more-and-less-structured questions*) (Merriam, 1998) et revêt une certaine souplesse quant au rôle de l'intervieweur, c'est-à-dire que ce dernier peut intervenir de façon à orienter adéquatement son interlocuteur en cas de besoin. De plus, guidé par un questionnaire, l'intervieweur peut ressentir le besoin d'outrepasser les balises antérieurement prévues dans son protocole d'entretien, en explorant des thèmes oubliés et émergents au cours de l'entrevue.

L'entrevue semi-dirigée a été la technique préconisée dans la présente recherche, parce qu'elle convenait aux orientations de la démarche. Rappelons qu'un questionnaire valide est requis pour mener à bien une entrevue, puisqu'il constitue l'instrumentation unique afin de générer une information de qualité, tel que souhaité. Ainsi, nous avons accordé une importance majeure à la validation du questionnaire dans le contexte de cette recherche. Les lignes qui suivent retracent les étapes qui ont été nécessaires au bon développement de cet outil.

3.3 L'élaboration et la validation du questionnaire

La démarche d'élaboration et de validation du questionnaire que nous avons élaborée prévoyait trois étapes : 1) la phase initiale; 2) la validation par expérimentation ainsi que; 3) l'élaboration de la version finale du questionnaire. Le détail de chacune de ces étapes est maintenant présenté.

3.3.1 La phase initiale

L'élaboration du questionnaire s'est effectuée en fonction des objectifs de recherche poursuivis dans le cadre du projet général ainsi que des différents concepts à explorer issus

du cadre théorique. La construction de ce dernier a tenu compte des perspectives soulevées dans le chapitre précédent ainsi que des fondements théoriques existants quant au jugement. Puisqu'il a été utilisé dans le cadre d'un entretien semi-dirigé, l'identification de questions ouvertes pertinentes a permis d'orienter adéquatement les propos tenus lors des entrevues, de façon à aller chercher les données désirées pour l'approfondissement de notre objet d'étude. L'identification de thématiques centrales a ensuite permis la formulation de questions à caractère générique, par leur vocabulaire et leur langage communs, applicables et compréhensibles par tous les praticiens interrogés, étant issus de domaines professionnels variés (Merriam, 1998). Nous avons inclus une question globale, comportant deux volets, permettant de structurer l'entrevue : 1) la description d'une situation positive, où le professionnel évalue qu'il a posé un bon jugement ainsi que; 2) la description d'une situation négative, où le professionnel évalue qu'il a posé un mauvais jugement.

Suite à son élaboration, la première version du questionnaire a été soumise aux divers membres de l'équipe de recherche, qui ont procédé à sa validation interne en effectuant une révision de l'ordre, de la formulation et de la nature des questions.

3.3.2 La validation par expérimentation

Cette étape de la recherche a structuré la conduite des entrevues individuelles auprès de professionnels amenés à exercer leur jugement dans le cadre de leur pratique quotidienne. Pour ce faire, nous avons d'abord effectué l'identification d'un échantillon, puis nous avons enchaîné avec la passation des entrevues, pour finalement procéder à l'analyse et à l'interprétation des données.

L'échantillon

L'échantillonnage intentionnel (dirigé, rationnel, théorique ou raisonné en boule de neige) a été le procédé privilégié dans le cadre de cette recherche. Cette technique d'échantillonnage est issue d'un principe de modèle réduit, permettant de sélectionner un certain nombre d'individus susceptibles de représenter la population sur la base de critères

prédéterminés. Il s'agit ainsi d'un échantillonnage théorique qui a permis de choisir des sujets en fonction de leur capacité à comprendre le phénomène que nous étudions et non seulement à le décrire. Ce choix méthodologique assure la mise en place d'un bassin de participants susceptibles de générer un corpus riche en informations, répondant aux critères de sélection initiaux déterminés (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Finalement, la diversité de l'échantillon retenu a permis d'assurer l'obtention de données quant au processus d'élaboration d'un jugement crédible, en lien avec les objectifs de recherche ciblés au sein du programme de recherche, lesquelles permettront ultimement de tracer ou non certaines similitudes ou patterns semblables (Van der Maren, 2004).

Ainsi, nous retenons un échantillon non probabiliste, à la fois intentionnel et volontaire, composé de six participants (n=6). Ces derniers font partie du réseau de connaissances de la directrice de recherche de ce mémoire ainsi que de l'étudiante chercheuse. La sélection des participants s'est ainsi effectuée, car elle permettait de recruter des participants œuvrant dans des domaines professionnels distincts et présentant une certaine expertise dans leur domaine respectif. En l'occurrence, les participants qui ont été interviewés sont issus des secteurs d'intervention suivants : santé (n=1), sécurité publique (n=1), *coaching* (n=1), éducation (n=1) et gestion (n=2).

Le déroulement des entrevues

Les participants à cette étude ont d'abord été sollicités lors d'un premier contact, téléphonique ou verbal, réalisé conjointement par la directrice de ce projet et par l'étudiante chercheuse. Ce premier contact visait à identifier les personnes se portant volontaires à l'étude, en leur présentant les objectifs poursuivis par notre recherche. Les répondants intéressés ont ensuite été conviés à une rencontre, selon leurs disponibilités et préférences. De plus, ces derniers ont été invités à prendre connaissance d'un document comprenant la présentation sommaire du projet de recherche, les visées de l'entretien ainsi que le questionnaire d'entrevue. L'envoi anticipé du questionnaire permettait aux personnes répondantes de se préparer adéquatement au préalable et de nous fournir leurs suggestions ou interrogations quant à sa structure et son contenu. Aussi, le document envoyé aux participants

comportait un formulaire de consentement éclairé (Appendice A), expliquant les enjeux reliés à leur participation à l'entrevue, qui faisait l'objet d'un enregistrement, et sollicitant l'utilisation ultérieure des données recueillies pour les finalités uniques de cette étude, dans une préservation continue de l'anonymat respectif des personnes interrogées.

L'ensemble des entrevues a suivi un déroulement similaire, c'est-à-dire en commençant par un rappel des objectifs de la recherche ainsi que des enjeux concernant la participation à l'étude et en recueillant au préalable le consentement éclairé signé par le répondant. Par la suite, ce dernier était amené à fournir ses questions, commentaires ou interrogations concernant le questionnaire qu'il avait précédemment consulté ou concernant le déroulement général de l'entrevue. Suite à la mise en place de ces conditions introductives, la directrice de recherche entamait l'entrevue avec la question initiale du questionnaire, prévoyant une présentation de l'individu interrogé, notamment en lien avec certains exemples de l'exercice quotidien de son jugement professionnel. Puis, l'entrevue s'enchaînait par elle-même. L'étudiante chercheuse participait également en coanimant les entretiens avec la directrice de recherche. Il est à noter que lors du déroulement des entrevues, certaines questions ont été délaissées, pour éviter un effet de redondance, lorsqu'un thème avait été abordé préalablement.

Il importe de mentionner que le chevauchement entre la collecte et l'analyse des données est essentiel dans la conduite de cette étude. En effet, il s'agit là d'une considération issue de la *Grounded Theory* qui favorise une ouverture à l'émergence des diverses révélations des données du terrain. Ainsi, tel que le précise Guillemette (2006), cette stratégie liée aux visées de la recherche encourage une interaction circulaire entre la collecte et l'analyse des données. Puisque nous visions à valider un questionnaire, des ajustements éminents en cours de route quant aux questions se retrouvant dans le questionnaire ont été nécessaires. En effet, une rétroaction globale a été réalisée suite à la tenue de chaque entretien, en fonction de l'ensemble des données recueillies, du comportement de l'interlocuteur ainsi que des commentaires de ce dernier. Comme le mentionne Boutin (2008), il ne s'agissait pas de faire ressortir des configurations spécifiques, puisque cela aurait engendré des biais, mais bien d'adapter le questionnaire d'entrevue pour assurer le bon déroulement des entrevues.

ultérieures. Cette pratique est d'ailleurs de plus en plus populaire et même fortement recommandée par certains théoriciens (Lincoln et Guba, 1985; Miles et Huberman, 2003).

Finalement, toutes les entrevues ont fait l'objet d'une transcription en *verbatim*, en vue de procéder à l'analyse et l'interprétation des données.

L'analyse et interprétation des données

Afin de vérifier la teneur des données recueillies par le questionnaire, nous devons procéder à une analyse des données. Celle-ci a suivi le principe d'analyse inductive générale proposé par Thomas (2006). Cette démarche de réduction des données vise à analyser des données qualitatives brutes afin de leur conférer un sens et de dégager de nouvelles catégories, en vue de générer de nouvelles connaissances scientifiques (Blais et Martineau, 2006). Ce procédé est également orienté en fonction des objectifs de recherche poursuivis. Rappelons également la stratégie retenue liée à l'interaction circulaire entre la collecte et l'analyse des données, issue de la *Grounded Theory*, développée plus tôt (Guillemette, 2006).

Reprenons maintenant les propos de Blais et Martineau (2006, p. 6 à 8) qui traitent de quatre étapes qui s'interpénètrent dans ce principe d'analyse inductive, c'est-à-dire que leur application ne dépend pas d'un processus linéaire. La première étape consiste en «la préparation des données brutes». À ce stade, il revient au chercheur d'uniformiser la présentation des données recueillies. La seconde étape prévoit «une lecture attentive et approfondie», de façon à ce que le chercheur devienne familier avec le contenu des informations collectées et perçoive les thèmes principaux. La troisième étape vise quant à elle à «identifier et à décrire les premières catégories». Cette phase amène le chercheur à dégager des unités de sens, correspondant à des passages significatifs du texte. La création de catégories permet de classer ces unités de sens. De plus, le processus de codification aboutit à différents niveaux de catégories progressivement, au fil des lectures réalisées. Les premières catégories correspondent habituellement aux objectifs de la recherche. Cette étape peut être complétée à l'aide d'un logiciel de codage, tel que *NVivo*. Finalement, la dernière étape se concentre sur «la révision et le raffinement des catégories», laquelle tente

principalement d'établir des sous-catégories. Cette phase vise à comprimer les données afin d'aboutir ultimement à un nombre restreint de catégories (de trois à huit catégories).

Pour les fins de cette étude, nous avons retenu le procédé d'analyse inductive générale des données. L'utilisation du logiciel *NVivo* a permis de faciliter le processus. Tel que mentionné précédemment, puisque l'objectif de la présente recherche visait à valider le questionnaire d'entrevue, il importait de s'intéresser à la valeur de l'information qu'il génère et d'ainsi réaliser une analyse rigoureuse des données.

Conjointement, nous avons utilisé une grille descriptive de rétroaction (Appendice B), permettant d'évaluer la démarche sous-jacente au questionnaire à la suite de chaque entretien, en y répertoriant nos observations face à certains critères et indicateurs établis. Cette grille descriptive, utilisée en guise d'élément de rigueur et de scientificité, permettait ainsi de réaliser certaines modifications au questionnaire ou à la démarche en cours de route.

3.3.3 L'élaboration de la version finale du questionnaire

Finalement, suite aux résultats obtenus par le biais de l'analyse et de l'interprétation des données, certaines modifications ont été apportées au questionnaire. Celles-ci ont permis d'orienter adéquatement l'élaboration de la version finale, laquelle tient compte des aspects soulevés en cours de route par les participants à l'étude ainsi que des observations condensées dans la grille descriptive de rétroaction.

3.4 Considérations éthiques

L'ensemble des personnes interrogées dans cette étude a participé sur une base volontaire. Afin de garantir le consentement éclairé des participants, tous ont été informés des visées de l'étude ainsi que des attentes entretenues à leur égard. Les répondants ont bénéficié également de la liberté de se retirer en tout temps durant la recherche, sans questionnement ou justification. De plus, ils ont été mis au courant des mesures déontologiques entreprises

afin de leur garantir une protection. Ainsi, de façon à préserver l'anonymat et la confidentialité des participants, toutes les données recueillies ont été identifiées par un système de codage, ne permettant pas d'identifier les participants. Les données collectées demeurent entreposées dans un bureau à accès limité, dans un classeur, sous clé. Elles seront d'ailleurs détruites lorsque la recherche prendra fin.

D'autre part, un certificat d'approbation du Comité Institutionnel d'Éthique de la Recherche avec des êtres humains de l'UQÀM (CIÉR) a été omis au préalable pour la conduite de cette étude.

3.5 Les forces et limites de la recherche

D'abord, l'appartenance de cette recherche à l'approche de la *Grounded Theory* constitue une force importante. En effet, puisqu'il s'agit d'une étude qui s'inscrit dans un projet de recherche exploratoire favorisant un processus de découverte, l'ouverture et la sensibilité par rapport aux données empiriques se sont révélées hautement bénéfiques. De ce fait, l'adaptation du questionnaire était continuelle tout au long du processus, ce qui accordait une richesse remarquable à la démarche de validation que nous avons réalisée.

La composition de l'échantillon présente plusieurs qualités. En effet, son caractère multidisciplinaire a permis de tester la démarche empruntée auprès de praticiens issus de milieux distincts et de vérifier son application générique, de façon à utiliser un vocabulaire commun et un procédé compréhensible par l'ensemble des répondants. De plus, la diversité des participants a permis de générer une information qui est issue de pratiques diversifiées et ainsi de s'intéresser de façon globale au jugement, non plus uniquement au jugement spécifique à l'évaluation de programme. Également, les participants retenus ont apporté d'intéressants aspects dans leur discours, étant jugés compétents par leurs pairs dans leur domaine respectif.

La méthode de collecte de données est également une force importante dans cette recherche. L'entrevue semi-dirigée accorde un haut niveau de latitude à l'intervieweur. De

ce fait, cette latitude a permis d'effectuer les ajustements nécessaires en cours de route, tout en favorisant l'approfondissement des perceptions individuelles des personnes interrogées quant à leur processus de formulation d'un jugement.

Le choix de la méthode d'analyse et d'interprétation des données est également bénéfique. L'analyse inductive générale permet de traiter des données qualitatives, en les interprétant sous forme de catégories, ce qui leur confère un sens propre. Cette méthode a ainsi permis de vérifier la qualité de l'information générée par le questionnaire, en étudiant l'émergence de concepts au sein des données analysées. De plus, la transcription des données audio en *verbatim* ainsi que le recours au logiciel *NVivo* confèrent une certaine rigueur scientifique à la démarche mise de l'avant.

Bien qu'elle comporte des avantages, la nature de l'échantillon intentionnel comprend également une certaine limite. D'abord, bien que le nombre de participants ($n=6$) soit convenable pour une étude visant la validation d'un questionnaire, il limite néanmoins la diversité des représentations et des points de vue. En effet, il s'agit d'un échantillon qui ne couvre pas l'ensemble des domaines d'activités. De ce fait, le caractère générique de la démarche que nous validons dans cette recherche ne peut être vérifié auprès de certains professionnels œuvrant au sein de secteurs ou de domaines autres, n'ayant pas été ciblés par notre échantillon.

De plus, il est à noter que les validations internes réalisées tout au long de la démarche n'ont pu être faites par des experts, puisque cela aurait impliqué une charge importante entre le déroulement respectif des entrevues. Ainsi, ces validations ont été effectuées seulement à l'interne, auprès des membres de l'équipe de recherche. Une validation externe, auprès d'experts, aurait certainement conféré davantage de crédibilité à notre démarche. Néanmoins, il importe de mentionner qu'une telle démarche de validation auprès d'experts est prévue pour les suites du projet de recherche de Hurteau et Houle (2008).

Finalement, nous relevons également une limite qui restreint la qualité de la phase d'analyse et d'interprétation des données. En effet, suite à l'influence de certains facteurs

contraignants liés notamment aux délais et aux ressources, l'étape d'analyse d'interprétation des données n'a pu répondre aux exigences de la triangulation entre chercheurs, qui consiste à réaliser des analyses indépendantes par un certain nombre de chercheurs afin de comparer, croiser et confronter le codage des données.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats de la recherche sont maintenant présentés au sein de ce quatrième chapitre. Nous exposons les résultats liés au processus de validation théorique du questionnaire, puis ceux obtenus lors de la phase d'expérimentation. Nous enchaînons ensuite en vérifiant la qualité de l'information générée. Pour ce faire, nous décrivons les composantes de la démarche analytique mise de l'avant ainsi que les résultats qui en découlent, permettant de mieux comprendre le processus d'élaboration du jugement crédible. En parallèle, nous vérifions l'atteinte des objectifs spécifiques et généraux poursuivis dans le cadre de cette étude.

4.1 Rappel des objectifs de recherche

D'abord, il importe de rappeler la question de recherche qui a orienté la tenue de cette étude : *quel processus sous-tend la formulation d'un jugement crédible dans le cadre de l'évaluation de programme ?*

Cette question se traduit en deux objectifs généraux :

- 1- *Approfondir l'étude du volet argumentaire lié au jugement crédible et correspondant à la quatrième condition identifiée par Bossiroy (2009) en s'intéressant à diverses pratiques professionnelles;*
- 2- *Modéliser le processus de production d'un jugement crédible et vérifier sa transférabilité en évaluation de programme.*

Puisque la présente recherche vise à explorer certaines pratiques professionnelles conduisant à la formulation d'un jugement crédible, le recours à un questionnaire de qualité constitue la clé afin de générer une l'information souhaitée. Ainsi, nous visons plus précisément les objectifs spécifiques suivants :

- 1- *Élaborer un questionnaire visant à explorer certaines pratiques professionnelles conduisant à l'émission d'un jugement crédible;*
- 2- *Valider ce questionnaire auprès de praticiens.*

Nous présentons maintenant les résultats de recherche. Dans un premier temps, nous présentons les résultats obtenus dans le cadre de l'élaboration et la validation théorique du questionnaire, puis, dans un second temps, ceux qui résultent de l'analyse du contenu des *verbatim* des six entrevues réalisées.

4.2 Première phase : l'élaboration et la validation théorique du questionnaire

Les propos qui suivent permettent d'exposer le processus privilégié pour l'élaboration et la validation théorique du questionnaire, tout en vérifiant l'atteinte du premier objectif spécifique : *élaborer un questionnaire visant à explorer certaines pratiques professionnelles conduisant à l'émission d'un jugement crédible.*

4.2.1 L'élaboration du questionnaire

L'élaboration du questionnaire s'avérait une étape cruciale pour la tenue de cette recherche. Notons que le contenu de ce dernier a pris en considération les conclusions de l'étude de Bossiroy (2009) et a été envisagé en vue d'explorer de nouvelles avenues concernant le jugement crédible.

Pour parvenir à l'élaboration du questionnaire et afin de nous assurer que les répondants se réfèrent à leurs connaissances expérientielles et non à leurs connaissances théoriques, nous avons décidé de structurer le questionnaire autour de deux situations réelles et vécues, choisies et relatées par les répondants eux-mêmes. Cette structure permettait la description d'une situation où le professionnel interrogé considérait avoir formulé un bon jugement, avoir pris une bonne décision, ainsi que la description d'une situation où il jugeait avoir posé un mauvais jugement, avoir pris une mauvaise décision. La personne interviewée était d'abord invitée à décrire les situations et la réflexion qui suivait permettait ensuite de jeter un regard analytique et comparatif sur celles-ci. En nous référant à ces situations particulières, nous jugions être en mesure de réfléchir sur différents aspects particuliers (lesquels se retrouvaient au sein des sous-questions).

Suite à la mise en place de cette structure, nous avons complété le questionnaire avec certaines questions introductives, dans le but de connaître davantage le participant ainsi que la teneur de sa pratique professionnelle en début d'entrevue. Finalement, afin de conclure l'entrevue sur une bonne note, nous avons également inclus une question finale, permettant de recueillir les impressions et interrogations du participant quant au déroulement de l'entretien.

4.2.2 Le processus de validation théorique

Plusieurs versions du questionnaire ont été rédigées, lesquelles ont été soumises aux autres membres de l'équipe (3 chercheurs), pour des fins de validation à l'interne. Les modifications suggérées à ce moment ont été apportées au questionnaire, ce qui a permis la création d'une nouvelle version, prête à être soumise à la validation par expérimentation.

4.2.3 Atteinte du premier objectif spécifique : conclusion partielle

Rappelons d'abord la formulation de l'objectif : *élaborer un questionnaire visant à explorer certaines pratiques professionnelles conduisant à l'émission d'un jugement crédible*. La structure du questionnaire élaboré nous permettait en effet d'atteindre cet objectif lié à l'exploration de pratiques professionnelles conduisant à la formulation d'un jugement crédible. Cette structure était susceptible d'étudier diverses perspectives, permettant de revenir sur les conditions identifiées par Bossiroy (2009), mais surtout d'explorer de nouvelles avenues quant aux pratiques professionnelles ciblées, en plaçant au premier plan la description de deux situations particulières (positive et négative). Ces situations pouvaient ensuite être analysées et comparées lors de l'entrevue. De plus, l'ajout des questions introductives et de la question finale permettait de bien encadrer le déroulement complet de l'entrevue. Nous avons également pris soin d'élaborer un questionnaire adapté à l'ensemble des répondants. L'efficacité de ce dernier a ensuite été vérifiée lors de la validation par

expérimentation, laquelle a engendré, à son tour, la nécessité de procéder à une analyse des données afin de vérifier la qualité de l'information générée.

4.3 Seconde phase : l'expérimentation du questionnaire à des fins de validation

Le second objectif ciblé consistait à *valider le questionnaire auprès de praticiens* issus de divers milieux, afin de reproduire un contexte similaire à celui du projet de recherche dans lequel s'inscrit cette étude. Cette dimension est particulièrement importante dans une perspective d'exploration, puisque le questionnaire est un prétexte, un déclencheur pour engendrer la réflexion chez les participants. En ce sens, la vérification de cet objectif inclut l'ensemble de la démarche proposée aux divers participants (invitation, envoi préalable des documents de préparation, déroulement de l'entrevue, etc.). Ainsi, deux critères ont été retenus à cette fin de vérification : les réactions des participants ainsi que la qualité de l'information générée par le questionnaire et sa démarche sous-jacente. Notons que ces points permettent également de vérifier les objectifs généraux poursuivis par l'étude, lesquels seront identifiés au moment opportun dans le développement suivant.

4.3.1 Les réactions des participants

Les réactions des participants interrogés dans le cadre de cette étude ont permis d'ajuster le questionnaire ainsi que notre démarche en cours de route. Voici maintenant le processus retenu pour mettre à profit ces réactions au sein de la démarche d'expérimentation, processus qui rejoint le second objectif spécifique.

4.3.1.1 Le processus

Les réactions des participants face à la tenue des entrevues étaient répertoriées au sein de la grille descriptive de rétroaction. Ces réactions concernaient plus précisément, la préparation, l'intérêt et le comportement des répondants. De plus, nous avons questionné chacun d'eux à la fin des entrevues afin de recueillir leurs impressions, commentaires et

suggestions quant à la démarche proposée. Voici, à cet effet, l'intégralité de la section qui conclut le questionnaire :

Ceci met fin aux questions que j'avais à vous poser. Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter, un point ou un aspect qui n'a pas été abordé ?

Avez-vous des questions ?

J'aimerais finalement connaître votre réaction par rapport au déroulement de l'entrevue.

L'étude des grilles descriptives remplies suite à chaque entretien a permis d'apporter certaines modifications au questionnaire, bien que notre anticipation quant à la richesse que nous allouerait la structure retenue (situation positive, situation négative) s'est révélée exacte. Le recours à la grille descriptive de rétroaction était bénéfique afin de compiler nos observations quant au comportement respectif des professionnels interrogés. Le travail de rétroaction qu'exigeait cette grille afin de la remplir, nous permettait parfois de distinguer la formulation nébuleuse de certaines questions, d'effectuer des ajouts ou des retraites ou tout simplement de constater l'efficacité du questionnaire et de sa démarche sous-jacente à l'égard du participant interviewé. La version finale du questionnaire est présentée à l'Appendice C.

4.3.1.2 Atteinte du second objectif spécifique : conclusion partielle

Certains ajustements ont été apportés au questionnaire suite à la démarche d'expérimentation réalisée. Le recours à une grille descriptive de rétroaction a d'ailleurs facilité ce processus. Ainsi, il est possible d'affirmer que le second objectif spécifique formulé est atteint : *valider le questionnaire auprès de praticiens*. Néanmoins, il importe de poursuivre cette vérification en évaluant la qualité de l'information que le questionnaire nous permettait de générer.

4.3.2 La qualité de l'information générée

Puisque le questionnaire élaboré est la clé quant à la qualité de l'information générée, il s'avère nécessaire d'analyser les données des *verbatim* qui résultent des entrevues conduites

dans notre démarche d'expérimentation. Ce choix méthodologique permet, quant à lui, de vérifier l'atteinte des objectifs généraux. Dans les sections qui suivent, nous décrivons d'abord les procédés d'analyse suivis, lesquels laissent ensuite place aux résultats obtenus.

4.3.2.1 L'analyse des données

Tel que mentionné dans le chapitre précédent, nous avons suivi les principes de l'analyse inductive générale de Thomas (2006) afin de vérifier la valeur et la qualité de l'information générée par le questionnaire. Rappelons à nouveau que les données recueillies sont analysées dans une perspective de validation du questionnaire. Nous reprenons maintenant le détail du déroulement de chacune des étapes de cette analyse, pour finalement présenter la synthèse des données.

Le codage des données

La première étape du codage des données brutes consistait à uniformiser leur présentation. Afin de mener à bien cette phase initiale, nous avons transcrit sous forme de *verbatim* l'ensemble des six entrevues réalisées. Par la suite, cette nouvelle accessibilité des données nous permettait d'enchaîner avec la seconde étape. C'est durant cette étape que nous avons procédé à une première lecture du matériel, en vue de nous familiariser avec le contenu des informations collectées et d'apprivoiser progressivement l'émergence des thèmes principaux. La phase suivante a permis, quant à elle, l'identification d'unités de sens, dans le but de dégager les premières catégories, permettant ensuite de classer ces unités. Cette étape s'est d'abord réalisée sur support papier (impressions des *verbatim*) afin d'approfondir le matériel et d'aboutir à différents niveaux de catégories lesquelles ont suivi une évolution au fil des lectures répétées. Nous rendons d'ailleurs disponible cette évolution catégorielle à l'Appendice D. Subséquemment, nous avons eu recours à l'utilisation du logiciel *NVivo*, afin d'informatiser et de faciliter le processus de codage. Les nombreux avantages du logiciel *NVivo* permettaient une organisation stratégique et un repérage pratique des données codées. Finalement, nous avons procédé à la dernière étape de révision, qui consistait à compresser

les données et à dégager certaines sous-catégories. L'objectif de cette étape ultime visait à obtenir un maximum de huit catégories, tel que l'encourage Thomas (2006).

Afin de mener à bien cette démarche importante du codage des données, nous avons sollicité les conseils d'un expert en analyse qualitative. Les judicieuses recommandations de ce dernier ont permis d'orienter adéquatement et de bonifier le déroulement des étapes précédentes, en exposant et en explicitant certains fondements et principes essentiels en recherche qualitative, notamment en ce qui a trait à la reconnaissance de la subjectivité du chercheur dans ce processus analytique.

En ce sens, la détermination des catégories résulte du travail analytique de l'étudiante chercheuse, conjointement aux suggestions de sa direction de recherche. De ce fait, il est à noter que les catégories dépendent de l'expérience de l'étudiante chercheuse, de ses représentations et de ses connaissances personnelles. Dans l'optique de ce constat, rappelons l'appartenance de cette étude au paradigme de la recherche qualitative et soulignons un passage révélateur de St-Cyr Tribbe et Saintonge (1999, p. 123) :

La réalité est une considération conceptuelle et empirique fort complexe. Elle est donc irrémédiablement subjective et construite par les acteurs d'autant plus que les décisions que nous prenons pour la nommer sont teintées de notre subjectivité ! N'y a-t-il pas une certaine rigueur dans l'honnêteté de reconnaître ce fait ?

La synthèse des données

En vue de présenter les résultats obtenus suite à l'analyse des données, une démarche de synthèse s'impose. Pour ce faire, nous avons d'abord procédé à un examen concis des données codées pour ensuite les traiter de façon adéquate.

- L'examen des données

Suite à l'obtention des catégories finales, un examen plus approfondi de la classification des unités de sens s'avérait nécessaire. Nous avons ainsi examiné le contenu respectif de

chaque catégorie, afin de s'assurer de l'appartenance de l'ensemble des unités de sens à chacune des catégories. Il s'agit d'une démarche réalisable grâce aux fonctions du logiciel *NVivo*, nous ayant permis d'éliminer les erreurs de codage au sein des catégories ou de classer adéquatement certaines unités de sens égarées. Cette démarche a également permis de vérifier la congruence des résultats en fonction des objectifs de recherche.

Il est important de souligner l'inutilité du recours à des tableaux de fréquence, notamment en raison des limites liées à la composition de l'échantillon ($n=6$), mais également en raison des visées de cette étude qui ne prévoient pas tendre vers une généralisation. En effet, puisqu'il s'agit d'une étude s'inscrivant dans une perspective qualitative d'exploration, nous choisissons de nous intéresser au véritable sens des données, en évitant toute comparaison quantitative.

- Le traitement des données

Le traitement consistait principalement à effectuer une réduction des données. Cette stratégie a pour but de s'orienter progressivement vers la présentation des résultats, notamment en dégagant certaines unités de sens pertinentes pour chacune des catégories identifiées. Lors de cet examen plus approfondi des données codées, il a également été possible d'établir des liens entre les différentes entrevues. Cette étape de traitement a permis de constater l'abondance et l'omniprésence de relations entre les catégories.

De plus, lors de la planification de la démarche méthodologique, nous avons prévu une phase d'ajustements et de modifications du questionnaire, en fonction des résultats du codage des informations générées. En ce sens, certains thèmes clés, préalablement ciblés dans le cadre théorique, qui demeuraient absents au sein des catégories ou unités de sens ont pu être ajoutés au questionnaire et traduits sous forme de questions.

4.3.2.2 La description du processus de formulation d'un jugement crédible

Nous avons analysé les *verbatim* afin de vérifier s'ils permettaient d'induire de nouvelles données et d'améliorer notre compréhension du processus de formulation d'un jugement crédible. Il est important de comprendre que les résultats du présent exercice d'analyse sont présentés dans le but de s'assurer que la démarche, dans son ensemble, permet de générer l'information souhaitée. C'est dans cette perspective que nous rapportons les résultats de l'analyse des données.

Les résultats de l'analyse des six *verbatim* ont permis de dégager sept catégories liées au processus de formulation d'un jugement crédible : 1) l'analyse et l'interprétation; 2) l'argumentation; 3) la collecte d'informations; 4) le contexte; 5) la prise de décision; 6) la subjectivité de l'évaluateur; et 7) la validation. Nous décrivons maintenant chacune de ces catégories. L'ordre de présentation de ces dernières suit une logique alphabétique et ne veut aucune hiérarchie. De plus, nous appuyons ces résultats au moyen de certains passages significatifs extraits des *verbatim*.

1) L'analyse et l'interprétation

Selon les répondants, la phase d'analyse et d'interprétation est importante et exigeante au sein du processus de formulation d'un jugement crédible. Elle est réalisée suite à une collecte rigoureuse des données, mais exige parfois un retour vers cette collecte. La présence de doutes chez le professionnel ou le manque d'informations sont des causes attribuables à cette reconduite. Le doute intérieur et le questionnement sont, quant à eux, à la source d'une quête de validation extérieure, auprès de pairs, quant à la nature de l'analyse réalisée et du jugement formulé. La phase d'analyse et d'interprétation consiste à pondérer les informations recueillies et à en dégager une suite logique d'arguments, en vue de formuler un jugement. Selon les professionnels interrogés, cette étape nécessite une analyse rigoureuse du contexte d'évaluation ainsi qu'une prise de conscience des limites liées à certaines contingences (délais, ressources, pression, etc.). Selon les praticiens interviewés, l'analyse et l'interprétation doivent tenir compte des divers cadres qui régissent leur pratique

professionnelle (documents de référence, code de déontologie, jurisprudence, etc.). L'analyse et l'interprétation peuvent être influencées par l'impact de la prise de décision et par la nature des conséquences qui en découlent. Cette influence dépend néanmoins de la sensibilité de la personne qui formule le jugement (empathie, humanité, etc.). De plus, les répondants ont mis en évidence que le travail exigé par l'analyse et l'interprétation reflète la subjectivité de l'individu qui le réalise et dépend de son expérience, tant professionnelle que personnelle.

Extraits tirés des *verbatim* :

- *«Déduire, d'après l'information. On parle de jugement, c'est la déduction d'après l'information. Quand je parlais de pragmatisme, d'analyser froidement les données et d'arriver à une conclusion qui fait en sorte que tu peux prendre une décision éclairée.»*
 - *«Ça voudrait dire que le jugement marcherait à deux niveaux, travaillerait à deux niveaux : aller chercher de l'information et puis mettre un poids à l'information, une coloration. Et puis moi ce n'est pas un poids, quand je pense à ça, je pense en termes de couleurs : si je mets du rouge là-dessus, si je la peinture en rouge cette information-là, je vais la voir. Si intentionnellement, je la mets en mauve, elle va disparaître. Je lui donne une couleur...»*
 - *«Alors, on avait l'application d'une nouvelle politique de gestion qui était quand même assez particulière et qui amenait des changements de pratiques chez les enseignants. J'ai affaire à appliquer cette politique-là, étant directrice d'école... et un membre de mon personnel a fait abstraction à demande-là, à cette obligation-là et j'ai dû mettre une sanction disciplinaire.»*
 - *«Il y a aussi une question de gravité de l'affaire. Ça peut être bien personnel, vous allez me dire. [...] Il faut être logique avec soi-même...»*
-

2) L'argumentation

L'argumentation est également une composante essentielle soulevée par les professionnels interrogés. La solidité de l'argumentation est une garantie à la recevabilité du jugement par les personnes concernées. Les répondants ont identifié deux volets à l'argumentation : le *contenu* et le *contenant*. Le contenu de l'argumentation doit afficher une justification logique et évidente au sein des arguments. Il comprend également l'exposition de l'ensemble de la démarche réalisée par le professionnel pour l'obtention de son jugement. La présentation de l'argumentation (le *contenant*) est également essentielle. Elle doit être adaptée à son auditoire et relève ainsi d'habiletés communicationnelles particulières chez le professionnel. Celui-ci doit être préparé adéquatement, connaître son dossier de façon

irréprochable et faire preuve de confiance dans sa présentation argumentaire. D'ailleurs, la rigueur liée à ce volet argumentaire est gage de crédibilité, aux dires des répondants.

Extraits tirés des *verbatim* :

- *«Elle est comme documentée notre décision, mais dans le fond, ça se fait intuitivement, mais elle est documentée.»*
 - *«Donc crédibilité pour moi c'est avoir une approche qui est respectée par les autres...les autres la reconnaissent comme étant une décision prise avec une démarche...»*
 - *«La crédibilité c'est une perception de celui qui observe.»*
 - *«Le jugement aussi, va me permettre, à partir du moment où j'ai ramassé mes informations et que la décision devrait être prise, le jugement va encore là, une deuxième fois, pour moi, me dire, me dicter, si je dois la dire ou non, au moment opportun.»*
 - *«Je regarde souvent, le profil psychologique de la personne, c'est elle qui va le recevoir, donc je dois l'adapter pour que ce soit reçu.»*
 - *«J'avais appris ça comme notion, prends une décision, mais justifiée. Qu'elle soit bonne ou mauvaise. Ça peut arriver que tu en prennes des mauvaises, mais tu as des raisons pour lesquelles tu as agi. Pour telles ou telles raisons. Il faut l'expliquer. Quand ça s'explique habituellement, ça va assez bien.»*
-

3) La collecte d'informations

En continuité, la collecte d'informations est une étape qui doit être effectuée avec rigueur et sérieux selon les participants. Sa rigueur est tributaire d'une information de qualité. Cette étape est réalisée, dans un souci d'objectivité, par observation, questionnement ou documentation. Elle nécessite une représentation des différentes perspectives présentes, laquelle est obtenue par un procédé de validation de l'information auprès de diverses sources (crédibilité des sources d'informations). Elle précède inévitablement l'analyse et l'interprétation des données, mais doit parfois être reprise lorsque le professionnel constate un manque d'informations ou lorsqu'il entretient un certain doute intérieur quant à la nature de l'analyse qu'il réalise et du jugement qu'il formule. La durée de cette étape dépend néanmoins du contexte évaluatif et se voit parfois retreinte (temps, ressources, etc.).

Extraits tirés des *verbatim* :

- *«Je vais prendre les signes vitaux, parce que les signes vitaux, ce sont des signes objectifs.»*

- *«Comme enquêteur, des fois, il y a le laps de temps et des fois, ce n'est pas urgent et des fois vous avez le temps d'aller voir plus large, d'avoir un plus large horizon, pour prendre une décision encore plus éclairée.»*
 - *«Des fois, la victime n'est pas toujours prête à donner toute la version des faits. Juste en lisant des rapports, tu t'aperçois qu'il y a des manques, il y a de quoi qui est caché. Ça m'est déjà arrivé d'aller rencontrer une victime à 3-4 heures de la nuit pour lui faire avouer qu'elle avait menti. Quand c'est tellement flagrant, des fois, il faut prendre le temps. Mais des fois, on ne peut pas toujours rejoindre les personnes concernées.»*
 - *«Je suis allée étudier les dossiers, je suis allée me documenter, je suis allée parler, mais quand ma décision est mauvaise, c'est parce que je n'ai pas fait ce papillonnage-là, ce butinage-là.»*
 - *«Alors, mon côté impulsif et béliet, j'appelle des soumissionnaires et je leur dis de venir me rencontrer. J'ai été rapide, j'ai fait venir des gens, j'ai fait faire des plans, mais à quelque part, il me manquait... Je n'étais pas assez documentée.»*
-

4) Le contexte

Les participants ont mentionné l'influence du contexte dans leur pratique professionnelle. Le contexte réfère principalement à la variable temps (délais accordés), aux ressources disponibles (budget, main d'œuvre) ainsi qu'aux diverses pressions du milieu (administration, convention, etc.). Les composantes du contexte peuvent être favorables à la formulation du jugement alors qu'elles peuvent également présenter de sérieuses contingences qui restreignent et influencent l'ensemble de la démarche professionnelle. L'impact de ces contingences peut être à la base d'une information erronée, d'une analyse inadéquate et conséquemment, d'un jugement faussé.

Extraits tirés des verbatims :

- *«La meilleure preuve de tout ça, c'est sûr que le travail et la réflexion sont différents, c'est quand vous regardez des juges avec des dossiers complexes qui vont prendre des fois 8-10 ans avant de prendre une décision qui va être exécutoire et qui peut porter préjudice. Il y a toute une analyse qui se fait. Des fois, le temps joue pour la personne.»*
- *«Et puis là je décide de jouer avec cette information-là, d'y donner une couleur, un poids, une importance variable, ça veut dire que l'information serait dynamique...l'utilisation de l'information serait dynamique. C'est moi qui décide quel poids j'y donne, quand j'ai le temps. Tu t'en vas en auto et quelqu'un qui te coupe, il faut que tu mettes les freins, tu n'as pas le temps... »*
- *«Des fois, comme policier dans la rue, la décision peut être instantanée, tu es obligé de réagir, d'agir immédiatement dans des situations critiques.»*
- *«Ce que je veux dire, c'est qu'elle est positive lorsqu'il y a ouverture du milieu. Attention, quand il y a ouverture de part et d'autre. Si moi, comme psycho éducatrice, je suis vraiment ouverte à ce milieu-là, à toutes ces personnes-là et si le milieu est ouvert à moi. Alors c'est*

l'ouverture, donc c'est facile de procéder pour l'évaluation. [...] Le contexte qui faisait qu'il y avait une tension, qui faisait qu'il y avait de la fermeture, qui faisait qu'il y avait du stress et qu'il y avait de la résistance, c'est là que mes évaluations devenaient plus négatives.»

5) La prise de décision

Par ailleurs, la prise de décision est un autre aspect mis en évidence par les répondants. Elle est perçue par certains comme une action qui résulte du jugement alors que d'autres la conçoivent comme un choix quant à la pondération à accorder aux informations collectées. Lorsqu'elle est perçue comme une action résultant du jugement, les répondants soulignent l'influence des impacts et des conséquences qu'elle engendre, particulièrement sur le travail analytique et interprétatif qu'ils doivent effectuer dans leur formulation du jugement. Tel que mentionné antérieurement, le niveau d'influence dépend néanmoins de la sensibilité de l'évaluateur. De plus, aux dires des répondants, une prise de décision doit inévitablement être accompagnée d'une argumentation.

Extraits tirés des verbatims :

- *«Mais, pour moi le jugement, c'est essentiellement intellectuel. La décision, c'est autre chose. On est en mode d'action là, parce qu'habituellement, une décision, elle est communiquée à quelqu'un.»*
 - *«Dans le quotidien, effectivement, je prends beaucoup de décisions, c'est un poste qui me demande d'être alerte par rapport à ça, mais quelques fois, mes décisions ont un impact beaucoup plus grand et à ce moment-là, on pourrait dire, que oui mon jugement est sollicité davantage.»*
 - *«C'est la réflexion pour moi le jugement. C'est une démarche qui va durer, un, deux ou trois mois, mais c'est une démarche de réflexion. Tandis que la prise de décision, pour moi, c'est quelque chose qui s'inscrit dans l'action.»*
 - *«Donc, il se passerait quelque chose dans le cerveau, dans notre système de prises de décisions et je pense que ça arrive seulement ça quand il y a une décision après, quand on sait que le jugement va amener à une décision après. Là, ne me demandez pas de prouver ça... J'ai le sentiment que de temps en temps, consciemment, pas intellectuellement, mais consciemment, on rentre dans l'intellect, puis on varie les valeurs d'informations, on donne plus de poids ou moins de poids.»*
-

6) La subjectivité de l'évaluateur

La subjectivité de l'évaluateur est un aspect récurrent dans les propos des professionnels interviewés. En effet, ceux-ci soulignent la subjectivité liée à la réalisation d'une démarche de formulation d'un jugement. D'abord, l'ensemble de la méthodologie préconisée dépend du professionnel et de son expérience (professionnelle et personnelle). Sa compétence, c'est-à-dire son savoir-faire, son savoir-être ainsi que ses connaissances, influence l'ensemble du processus. Sa sensibilité, ses intuitions, ses valeurs, son ouverture ainsi que son esprit critique sont d'ailleurs des aspects liés à cette subjectivité soulevés par les professionnels.

Extraits tirés des verbatims :

- *«Sur les scènes de crime, comme enquêteur, pour le jugement, il faut quand même que tu aies un bagage et que tu aies passé des examens. Ça ne fait pas foi de tout, mais par contre, tu as quand même un bagage.»*
 - *«C'est pour ça qu'on dit que ce qui est subjectif est bien discutable. Des jugements qui sont portés dans une situation, alors que si vous étiez dans un autre état, ça pourrait être différent. On parle des fois des évaluations qu'on a, c'est bien subjectif. Ils enquêtent, mais ça prend plus qu'une personne pour arriver à un résultat probant. Les affinités entre les gens, ça a toujours une influence. On est humain. Vous allez arriver des fois chez une personne et à cause de son habillement ou à cause de ses croyances... On nous demande de faire abstraction de tout ça...»*
 - *«Dans le fond, oui c'était comme un cas en justice de jurisprudence, mais il fallait que je montre aux gens, que oui je pouvais être humaine, je pouvais comprendre les choses, oui je pouvais être à l'écoute de mon personnel, mais quelque part, quand il y avait quelque chose qui était pour moi comme ça, déroger à une règle établie, malgré les avertissements, et de le faire même d'une façon insidieuse, pour moi, c'était clair qu'il fallait...»*
 - *«Oui et par rapport à moi-même. J'ai toujours été une personne qui dit, si tu es capable de te regarder dans le miroir et de te dire que ce que tu as fait c'est correct, c'est parce que tu es bien là-dedans.»*
 - *«Si on s'enlène sur quelque chose et qu'on se sent mal à l'aise, il y a un malaise, c'est l'expérience qui nous fait voir peut-être plus rapidement qu'il y a quelque chose qui ne coule pas et on revient et on cherche à parfaire notre analyse...»*
 - *«Là, j'avais de la fausse information, mais encore là, oui c'était un facteur, mais le facteur émotionnel a joué. C'est systémique, tout s'affecte, les flèches vont dans tous les sens.»*
 - *«Il demeure qu'un professionnel comme moi, sachant prendre une décision, qui a des modèles de prise de décisions, des modèles d'évaluation, aurait dû dire, devant autant de questions, première affaire qu'on pourrait faire, c'est arrêter.»*
 - *«C'est ça, on a une démarche à suivre, mais avec l'expérience clinique, ça nous aide plus à cibler l'intervention plus rapidement. Ça nous prend moins de temps. Probablement, même si c'est une personne qui n'a pas d'expérience, elle va finir par arriver là, mais ça va lui prendre plus de temps.»*
-

7) La validation

Les répondants ont finalement identifié une étape importante dans leur processus d'élaboration d'un jugement crédible, qui consiste à valider la teneur de leur jugement auprès de pairs. Cette étape accorde une crédibilité à la démarche professionnelle qu'ils mettent de l'avant. Elle peut être mise en branle en raison d'un doute intérieur chez le professionnel quant à l'exactitude de son jugement. La conduite de cette phase de validation dépend néanmoins du contexte d'évaluation, lequel ne permet pas toujours de parvenir à procéder de la sorte. Toutefois, lorsque le contexte est favorable, la quête de validation est un gage de crédibilité.

Extraits tirés des *verbatim* :

- *«Comme enquêteur, bien souvent, on était jumelé avec un enquêteur d'expérience. En fin de compte, c'est bien sûr qu'on a nos idées, mais il n'est pas déplacé d'avoir l'opinion d'un senior...»*
 - *«On veut se faire appuyer. Dans certains cas, quand on a le temps d'avoir une autre opinion sur un sujet [...], c'est un travail d'équipe. On travaille avec un coéquipier habituellement.»*
 - *«Parce qu'il y a des décisions qu'on prend où on se sent beaucoup appuyé, mais dans des styles de décisions comme celle-là, je me sentais beaucoup seule. Si on fait un projet-école, j'ai des décisions à prendre, c'est un comité, on travaille ensemble, il y a une espèce de dynamique qui se crée autour et qui est très stimulante, mais dans des décisions comme celle-là, c'est une décision qu'on prend sur nos épaules...»*
 - *«Je pense que derrière un bon jugement, il faut que tu sois une personne qui travaille beaucoup en équipe aussi. Tantôt je parlais de l'exemple de la commission scolaire, mais il faut travailler en équipe avec différentes personnes, il faut avoir confiance en l'expertise de chacun, parce qu'il y a des petits boss dans tout. Si je fais mon petit boss, ce n'est pas vrai que moi, j'ai des notions en bâtiment, ce n'est pas vrai, mais il faut que j'aie cherché les bonnes personnes dans les différents dossiers que j'aurai à traiter et de faire confiance aussi à leur expertise.»*
 - *«Se faire valider dans le fond, quelque soit notre domaine professionnel, se faire valider dans un cours, se faire valider dans notre travail. Se faire valider ce n'est pas mauvais. Pour moi, ça ne m'enlève pas de la crédibilité. Au contraire, ça m'en donne, de se faire dire que tu es bien partie, c'est beau, vas-y. Je ne suis pas gênée par rapport à ça.»*
 - *«Au pire, tu vas aller voir une collègue. Moi, ça m'arrive des fois. Tu essaies de réfléchir, je vais demander à une collègue. Il y en a qui ont toujours plus d'expérience. Toi, qu'est-ce que tu ferais ? Non, moi, je ferais ça, ça, ça. Tu valides avec une autre personne. Si elle te dit la même chose que ce que tu penses, OK, c'est correct, je vais faire ce que je pense, mais sinon, ça prend un petit peu de temps avant de savoir comment se comporter.»*
-

4.3.2.3 Atteinte des objectifs généraux : conclusion partielle

L'analyse des *verbatim* réalisée permet manifestement d'approfondir le volet argumentaire lié au processus de formulation d'un jugement crédible. Elle va également au-delà de l'approfondissement de cet aspect en permettant l'émergence de plusieurs thèmes. Ainsi, nous pouvons conclure en l'atteinte du premier objectif général prévoyant *approfondir l'étude du volet argumentaire lié au jugement crédible et correspondant à la quatrième condition identifiée par Bossiroy (2009) en s'intéressant à diverses pratiques professionnelles*. De plus, nous avons réussi à identifier divers éléments transférables à la pratique évaluative et modélisables sous forme de processus. Néanmoins, le but n'étant pas de vérifier ce transfert et d'aboutir à la création d'une modélisation, la teneur de l'ensemble des résultats peut témoigner de l'atteinte du dernier objectif général (*modéliser le processus de production d'un jugement crédible et vérifier sa transférabilité en évaluation de programme*). Notons également que les aspects identifiés ne sont exposés qu'à titre d'essai analytique préliminaire. En effet, ils résultent de l'analyse issue de six *verbatim* uniquement. Nous n'avons donc pas la prétention d'affirmer qu'ils sont transférables à la pratique évaluative. Nous présentons ces éléments dans l'unique but de valider le questionnaire et donc de tester sa possibilité à générer une information qui permet l'identification d'aspects transférables et modélisables. Somme toute, le questionnaire élaboré ainsi que la démarche qu'il favorise permettent de générer une information de qualité et répond ainsi aux visées des objectifs généraux.

4.3.3 Synthèse des résultats

Principalement, il ressort que la subjectivité du professionnel transcende le processus entier d'élaboration d'un jugement crédible. Ses influences sont nombreuses et ne doivent être négligées. De plus, le contexte évaluatif doit être pris en considération, particulièrement lorsque celui-ci est défavorable et affiche des contingences. Toutefois, lorsqu'il est favorable, il peut engendrer une phase supplémentaire de validation externe, auprès de pairs. En outre, la collecte des données ainsi que l'analyse et l'interprétation demeurent des étapes inévitables dans le processus de formulation d'un jugement. Elles doivent être réalisées avec rigueur et

sont parfois engendrées selon une astuce d'interaction circulaire, lorsque le professionnel juge bon de le faire. L'impact de la prise de décision intervient parfois dans la démarche analytique, dépendamment du niveau de sensibilité de l'individu qui formule le jugement. Par ailleurs, l'argumentation doit arborer un contenu solide, logique, cohérent et justifié, qui doit être présenté de façon à répondre aux particularités de son auditoire.

L'ensemble de ces composantes démontre une évidente interdépendance. Celle-ci pourra être représentée avec justesse grâce aux fonctions du logiciel *Inspiration* qui sera ultérieurement utilisé dans la poursuite de la recherche, pour les finalités de modélisation du processus de production d'un jugement crédible.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce dernier chapitre reprend les résultats présentés au sein du chapitre précédent et engage une discussion quant aux aspects significatifs qui en ressortent. À titre d'introduction, nous débutons en exposant quelques considérations méthodologiques quant au contenu et à la nature de la discussion, puis nous enchaînons en mettant en évidence les nombreux avantages de la démarche de validation du questionnaire et de sa démarche sous-jacente.

5.1 Considérations méthodologiques

Avant de lancer la discussion sur les résultats obtenus, il importe de relever à nouveau quelques considérations méthodologiques propres à la teneur de cette étude et aux visées qu'elle entretient. En effet, la présente étude s'inscrit dans un projet de recherche exploratoire qui prévoit conduire des entretiens individuels en profondeur auprès de professionnels issus de domaines divers, dans le but de mieux comprendre le processus inhérent à la formulation d'un jugement crédible. La démarche de validation réalisée dans ce mémoire prend ainsi tout son sens : le recours à un questionnaire adéquat et une démarche sous-jacente précise est un gage de succès vis-à-vis la qualité de l'information qui peut être générée dans le cadre de ces entrevues.

En ce sens, nous choisissons d'entamer une discussion des résultats qui met au premier plan les possibilités et les avantages reliés à la démarche de validation que nous avons effectuée. Nous proposons ainsi une brève discussion, qui ne prétend pas suivre un modèle descriptif quant aux concepts significatifs qui ont émergé, mais qui met plutôt l'accent sur la qualité du questionnaire et de sa démarche sous-jacente. Nous nous permettons néanmoins d'établir certains parallèles en ce qui a trait à la correspondance des résultats à certains concepts théoriques identifiés antérieurement.

5.2 Les avantages liés à la démarche de validation

Soulignons maintenant les nombreux avantages engendrés par la démarche de validation entamée dans le cadre de cette étude. À ce sujet, nous notons une immense richesse quant aux thèmes soulevés par les participants. En effet, la structure générale préconisée (description d'une situation positive et d'une situation négative) allouait des échanges hautement intéressants et pertinents en ce qui a trait au processus de formulation du jugement. Les participants étaient ainsi amenés à réfléchir sur leur démarche personnelle, notamment en comparant les deux situations. Cette astuce permettait de dégager les divergences pouvant expliquer la nature et la qualité de leur jugement (bon ou mauvais) et exigeait un exercice de rétroaction important chez le participant. Puisque nous avons volontairement choisi de présenter le questionnaire aux répondants avant la tenue des entretiens, il était possible pour ces derniers de réaliser cet exercice au préalable. Ainsi, certains participants ont démontré une préparation à cet égard en ayant antérieurement identifié les situations positive et négative dont ils voulaient nous faire part. Il s'agit d'un choix méthodologique dont les bénéfices sont nombreux, car les répondants connaissaient à l'avance la teneur du projet de recherche ainsi que du questionnaire. Certains répondants ont d'ailleurs entamé l'entretien en soulignant leurs interrogations ou commentaires, ce qui nous permettait d'ajuster la démarche adéquatement en cours de route. La grille descriptive de rétroaction permettait de condenser nos observations et s'est révélée un outil précieux pour mener à bien cette démarche. La démarche a ainsi permis de favoriser l'émergence de connaissances pratiques, basées sur le vécu des participants plutôt que l'émergence de connaissances théoriques, issues de la réflexion des théoriciens.

Somme toute, les participants ont bien répondu à notre démarche, celle-ci revêt donc un caractère commun, universel a permis de rejoindre l'ensemble des participants ciblés dans l'échantillon, malgré leur provenance de domaines d'intervention divers.

Ainsi, tout en jetant un nouvel éclairage complémentaire aux résultats de Bossiroy (2009) qui servaient de tremplin à cette étude en identifiant le problème lié au volet argumentaire, la démarche au cœur du présent projet de validation assure l'exploration de pratiques

professionnelles diverses. Elle permet de générer une information nouvelle, susceptible de contribuer au développement du savoir relatif au processus inhérent de formulation d'un jugement crédible. Notre démarche favorise l'émergence de données, dans un but de construction du savoir, tel que l'encourage Guillemette (2006).

Les résultats de Bossiroy (2009) qui avaient permis d'identifier quatre conditions essentielles afin de générer un jugement crédible (la rigueur méthodologique, la qualité de l'information recueillie, la représentation des différents points de vue ainsi que la solidité de l'argumentation) ont inspiré l'élaboration de ce projet. Plus précisément, les carences liées à la quatrième condition relativement au volet argumentaire ont servi de point de départ à la présente recherche. Les résultats de Bossiroy (2009) ne permettaient pas de cerner les composantes du volet argumentaire au sein du processus de formulation d'un jugement. Cet aspect était d'ailleurs l'essence même d'un objectif général. L'analyse préliminaire des données que nous avons réalisée permet d'approfondir notre compréhension du processus à cet égard.

Les participants interviewés soutiennent que l'argumentation est une constituante hautement importante dans la formulation d'un jugement professionnel crédible. Le *contenu* de l'argumentation est qualifié de solide et présente une certaine rigueur lorsqu'il démontre une logique au sein des arguments retenus et lorsqu'il comprend une justification cohérente. La présentation de l'argumentation (le *contenant*) doit également être réalisée méthodiquement selon les participants. Une préparation judicieuse, une connaissance irréprochable du contenu ainsi qu'une adaptation communicationnelle en fonction des personnes qui reçoivent le jugement sont des éléments amenés par les répondants pour répondre à ce critère. La recevabilité du jugement est tributaire de la solidité de l'argumentation, car cette dernière permet d'exposer la démarche réalisée antérieurement ayant conduit à l'élaboration de ce jugement. Les participants ont mentionné l'importance de cette condition dans l'attribution de la crédibilité au travail de formulation d'un jugement d'un professionnel. Les propos entretenus par les participants quant à la crédibilité du jugement rejoignent de très près la perspective de Grinnell (2009). En effet, les participants ont associé leur démarche de communication argumentaire à la recevabilité de leur jugement.

Il est ainsi possible de créer un parallèle évident avec les propos de Grinnell (2009), avançant que la crédibilité est un processus externe au chercheur, mais qui est néanmoins lié à la mise en place de conditions essentielles.

Par ailleurs, la transversalité de la subjectivité du professionnel au sein du processus d'élaboration d'un jugement rejoint les propos de certains auteurs (Lafortune et Allal, 2008; Reboul, 2010, et Grinnell, 2009). Les résultats témoignent de l'importance de la compétence du professionnel tout au long de son processus de formulation d'un jugement. Cela met en évidence les propos avancés par Boudreault (2002) quant à sa définition de la compétence au plan académique. En effet, celui-ci soutient que la compétence résulte de la mise en relation, dans un contexte donné, du savoir, du savoir-faire ainsi que du savoir-être de l'individu.

Les participants ont par ailleurs mentionné l'influence de l'expérience professionnelle et personnelle tout au long du processus. Cela confirme les propos d'Angers et Bouchard (2010), qui parlent de démarche cognitive engagée et de Lipman (2010) qui associe le jugement à une représentation de l'être. Grinnell (2009) tend également en ce sens en mentionnant l'influence de l'expérience personnelle (*biography*) et de la personnalité du chercheur dans sa démarche. Ce qui ressort tend ainsi à confirmer que le jugement est issu d'une compétence, laquelle est tributaire de maintes considérations subjectives, propres à l'individu qui élabore ce jugement. De plus, les nombreuses influences du contexte ont été mises en évidence, particulièrement lorsque celles-ci contraignaient le processus. En ce sens, le processus ne peut être isolé du contexte dans lequel il est réalisé.

De plus, les professionnels interviewés mentionnent l'importance de l'investigation sur le terrain afin de collecter un lot d'informations pertinentes. Certains procèdent par observation, d'autres par questionnement. Les données qu'ils collectent comprennent des faits et des manifestations objectives (récits d'évènement, signes vitaux, preuves légales, comportements, appréciations, etc.). Le manque de données peut entraîner un jugement erroné, selon les répondants. Ces derniers ont également fait référence à la manifestation d'intuitions et d'impressions personnelles dans leur démarche de formulation d'un jugement. Selon les participants, celles-ci dépendent de leur expertise ainsi que de leur expérience

personnelle. Les manifestations intuitives peuvent mener à un jugement erroné lorsqu'elles n'engendrent aucune investigation supplémentaire et lorsqu'elles aveuglent et fournissent une *hyperconfiance* au professionnel. Néanmoins, les manifestations intuitives peuvent être bénéfiques lorsqu'elles permettent d'orienter adéquatement un retour vers la collecte des données ou un examen supplémentaire des informations. Voilà ce qui rejoint la condition de Bossiroy (2009), quant à la qualité de l'information (présence de données prévues et imprévues) ainsi que la perspective de Stake et Schwandt (2006), quant à la qualité mesurée (*quality as measured*) et à la qualité intuitive (*quality as experimented*).

En somme, les avantages liés à la validation présentée dans ce mémoire se manifesteront dans les suites à donner à cette étude, puisqu'elle s'inscrit dans une recherche qui utilisera ce questionnaire et la démarche qu'il favorise, en conduisant des entretiens auprès de professionnels issus de domaines distincts.

CONCLUSION

La présente recherche exploratoire visait à valider un questionnaire d'entretien ainsi que sa démarche d'utilisation sous-jacente, en étudiant diverses pratiques professionnelles menant à la formulation d'un jugement crédible. La validation de ce questionnaire avait pour objectif de s'assurer de la qualité de l'information qu'il permet d'engendrer. Il constitue d'ailleurs l'outil clé pour la poursuite du projet de recherche dans lequel s'inscrit cette étude.

Les résultats obtenus suite à la démarche de validation théorique et expérimentale entamée témoignent de l'atteinte des objectifs spécifiques, d'autant plus qu'ils s'inscrivent dans la perspective de la *Grounded Theory*, c'est-à-dire qu'ils répondent à un critère d'ouverture et de sensibilité face aux données empiriques. Cette perspective ne peut être que bénéfique dans une démarche de validation, car elle permet d'effectuer les ajustements nécessaires selon ce que reflète la réalité.

Par ailleurs, les objectifs généraux formulés prévoyaient d'approfondir le volet argumentaire, correspondant au problème lié à la quatrième condition soulevée par Bossiroy (2009), ainsi que de modéliser le processus de production d'un jugement crédible et d'identifier les éléments transférables à la pratique évaluative. L'atteinte de ces objectifs ne pouvait être vérifiée que par la qualité de l'information générée par le questionnaire. Pour ce faire, nous avons entamé une démarche d'analyse, laquelle a manifestement mis en évidence divers éléments modélisables au sein d'un processus de formulation d'un jugement crédible et transférables à la pratique évaluative. Le chapitre présentant les résultats de cette analyse témoigne de la validité du questionnaire en illustrant sa possibilité à générer des données pertinentes et liées à notre objet d'étude.

Ainsi, nous pouvons conclure que le questionnaire élaboré ainsi que la démarche qu'il préconise permettent de générer une information de qualité et laissent place à l'émergence de thèmes favorisant notre compréhension du processus inhérent à l'émission d'un jugement

crédible. Bien que la démarche analytique fût réalisée dans une perspective de validation, les résultats qu'elle a permis de dégager sont révélateurs quant à ceux qui pourront possiblement être obtenus dans la poursuite du projet de recherche de Hurteau et Houle (2008).

Les suites à donner à cette étude bénéficieront d'une démarche et d'un questionnaire de qualité, lesquels ont été soumis à une validation préalable concise et rigoureuse au sein de ce mémoire. Les résultats qui en découleront permettront d'apporter un nouvel éclairage quant à notre compréhension du processus de formulation d'un jugement crédible et tenteront vers une modélisation de ce dernier, en identifiant les éléments transférables à la pratique évaluative.

APPENDICE A
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de recherche sur la production d'un jugement crédible en évaluation de programme
--

Monsieur,
Madame,

Je sollicite votre participation à un projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Ce projet vise à explorer les processus pour produire un jugement professionnel crédible en évaluation de programme. S'il est vrai que vous n'œuvrez pas dans ce domaine, il est aussi vrai que vous êtes régulièrement appelé, dans le cadre de vos activités professionnelles, à poser un diagnostic et émettre un jugement et ce sont les processus mis en œuvre pour y parvenir qui m'intéressent plus spécifiquement. Votre participation favorisera ainsi grandement la compréhension des processus en jeu et, ultimement, l'amélioration de la pratique en évaluation de programme.

Avec votre autorisation, je vous contacterai pour convenir d'un moment pour effectuer une entrevue en personne qui devrait durer environ une heure. Préalablement, je vous aurai fait parvenir un questionnaire qui permettra d'orienter nos échanges. Je tiens à préciser que si vous référez à des cas particuliers dans votre pratique, ils n'ont nullement besoin d'être identifiés de façon nominale aux fins de l'exercice puisque je m'intéresse au processus en général. La rencontre aura lieu dans un local de l'université ou dans un lieu choisi à votre convenance. Nos échanges feront l'objet d'un enregistrement audio.

Votre participation à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui, vous demeurez entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps, sans justification ni pénalité.

Les enregistrements audio seront utilisés uniquement par l'équipe de recherche et conservés sous clé dans les locaux de recherche de la chercheure principale à l'UQAM pour la durée du projet (2 ans). Toute information sur l'enregistrement audio permettant de vous identifier sera enlevée au moment de sa transcription.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il nous fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR). Tout commentaire ou toute inquiétude relativement aux questions d'éthique de la recherche peut être adressé au président du CIÉR, M. Joseph Josy Lévy. Il peut être joint au numéro (514) 987-3000 # poste 4483 ou au poste 7753.

Signature de la chercheure principale :

Numéro de téléphone :

Adresse courriel :

AUTORISATION PERSONNELLE

J'accepte de participer à la recherche :

Oui ☐
Non ☐

J'accepte de participer à une entrevue qui fera l'objet d'un enregistrement audio :

Oui ☐
Non ☐

Signature :

Date :

Coordonnées :

APPENDICE B
GRILLE DESCRIPTIVE DE RÉTROACTION

Participant : _____
Date : _____
Durée de l'entretien : _____

Préparation du participant Exemples de manifestations : Il a pris connaissance des documents préalablement envoyés. Il démontre une connaissance du projet. Il démontre une connaissance du contenu du questionnaire. Il démontre une certaine préparation dans les réponses qu'il fournit. Etc.	
Intérêt du participant Exemples de manifestations : Il démontre un enthousiasme face au projet. Il démontre un intérêt pour les suites de l'étude. Il partage son optimisme face à sa participation. Etc.	
Comportement du participant Exemples de manifestations : Il s'exprime avec aisance. Il fait part de ses craintes, questionnements ou interrogations. Il manifeste une confiance lors de ses propos. Il démontre un comportement non-verbal ou physique particulier. Etc.	
Commentaires ou observations autres	

APPENDICE C

LE QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

INTRODUCTION

Le présent projet de recherche vise à comprendre de quelle(s) façon(s) des professionnels arrivent à porter un jugement crédible et prendre une décision éclairée. En d'autres termes, nous aimerions connaître ce qui se « passe dans votre tête », et plus spécifiquement, cibler l'information que vous utilisez ? Comment la sélectionnez-vous ? Comment la traitez-vous ? Etc.

L'entrevue d'aujourd'hui vise un but spécifique, soit valider le questionnaire actuel.

Dans le cadre de cette entrevue, nous allons référer à votre pratique professionnelle et plus particulièrement :

- à une situation où vous avez eu l'impression de porter un **bon** jugement professionnel (**positif, adéquat**), de prendre une **bonne** décision;
- et à une situation où vous avez eu l'impression de porter un **mauvais** jugement professionnel (**négatif, inadéquat**), de prendre une **mauvaise** décision.

Avez-vous des questions avant que nous amorcions l'entrevue ?

QUESTIONS

1. Dans le cadre de votre profession, de quelle(s) façon(s) votre jugement est-il sollicité quotidiennement? Dans quelle(s) circonstance(s) devez-vous faire appel à votre jugement?
2. Établissez-vous une distinction entre porter un jugement professionnel et prendre une décision ? Si oui, laquelle ?
3. Si je définis le jugement crédible comme étant « acceptable, recevable, par toutes les personnes concernées », cela implique qu'il peut être « acceptable », sans pour autant qu'il leur convienne. Est-ce que cette définition vous semble adéquate ? Est-ce que vous la complèteriez, la modifieriez, etc. ? Par quoi ?
4. Maintenant, sans entrer dans des détails qui pourraient me permettre d'identifier la situation positive, pourriez-vous me la décrire rapidement?

- a. Qu'est-ce qui vous fait dire que c'était un bon jugement (positif, adéquat), une bonne décision ?
- b. Est-ce que vous avez l'impression qu'il était « acceptable par toutes les personnes concernées » ? Partageaient-elles votre point de vue ? Pouvez-vous justifier ou développer votre réponse ?
- c. Pouvez-vous me raconter comment vous êtes parvenu à ce jugement, à cette décision ? Plus spécifiquement :
 - Vous êtes-vous basé sur un cadre de références régissant votre pratique professionnelle ? Si oui, lequel et comment vous a-t-il été utile ?
 - Vous êtes-vous référé à des situations antérieures similaires ?
 - Sur quelle(s) information(s) vous êtes-vous appuyé pour y parvenir ? Quelles étaient vos sources d'information ?
 - Comment avez-vous traité cette information ou ces informations pour produire le jugement, la décision ?
 - Est-ce que quelqu'un d'autre vous a aidé à porter ce jugement, à prendre la décision ? Si oui, quelle a été la nature de sa contribution ? Son importance ?
5. Toujours sans entrer dans des détails qui pourraient me permettre d'identifier la situation négative, pourriez-vous me la décrire rapidement ?
- d. Qu'est-ce qui vous fait dire que c'était un mauvais jugement (négatif, inadéquat), une mauvaise décision ?
- e. Est-ce que vous avez l'impression qu'il était malgré tout « acceptable par toutes les personnes concernées » ou non ? Partageaient-elles votre point de vue ? Pouvez-vous justifier ou développer votre réponse ?
- f. Pouvez-vous me raconter comment vous êtes parvenu à ce jugement, à cette décision ? Plus spécifiquement :
 - Vous êtes-vous basé sur un cadre de références régissant votre pratique professionnelle ? Si oui, lequel et comment vous a-t-il été utile ?
 - Vous êtes-vous référé à des situations antérieures similaires ?
 - Sur quelle(s) information(s) vous êtes-vous appuyé pour y parvenir ? Quelles étaient vos sources d'information ?

- Comment avez-vous traité cette information ou ces informations pour produire le jugement, la décision ?
- Est-ce que quelqu'un d'autre vous a aidé à porter ce jugement, à prendre la décision ? Si oui, quelle a été la nature de sa contribution ? Son importance ?

Nous allons maintenant comparer les deux situations :

6. Est-ce que vous pouvez identifier ce qui a été différent dans les deux cas et qui pourrait expliquer la différence entre les résultats ?
7. Plus spécifiquement :
 - a. Est-ce qu'il y a eu un type d'information auquel vous accordiez plus d'importance dans la première situation par rapport à la seconde ?
 - b. Existe-t-il une façon de faire que vous appréciez plus que les autres ? Pourquoi ?
 - c. Considérez-vous que certains aspects (nature et source de l'information, pratiques, croyances, facteurs externes, etc.) sont à éviter parce qu'ils constituent des embûches ou des biais à votre jugement, votre décision ? Si oui, lesquels ? De quelle(s) façon(s) ?
 - d. Dans le cadre de votre emploi, pouvez-vous me décrire les qualités que possède un professionnel qui détient une bonne capacité de jugement ?
8. Suite à l'ensemble de cette réflexion, pensez-vous qu'il se dégage une procédure « idéale » pour porter un jugement crédible ? Prendre une décision ? Croyez-vous que cette procédure peut s'avérer efficace dans la vie de tous les jours ?

Ceci met fin aux questions que j'avais à vous poser. Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter, un point ou un aspect qui n'a pas été abordé ?

Avez-vous des questions ?

J'aimerais finalement connaître votre réaction par rapport au déroulement de l'entrevue.

Je vous remercie pour votre collaboration.

APPENDICE D L'ÉVOLUTION CATÉGORIELLE

Jugement
Structure administrative
Pressions
Bon jugement
Mauvais jugement
Manipulation inadéquate de l'information
Manipulation adéquate de l'information
Investigation supplémentaire
Intuition inexplicable
Sources d'information
Insuffisance de l'investigation
Informations erronées
Impacts de la décision
Facteurs émotionnels
Délais
Compétence professionnelle
Décision
Mauvaise décision
Bonne décision
Crédibilité

Démarche méthodologique
Collecte d'informations
Interprétation
Prise de décision
Validation
Argumentation
Communication
Facteurs d'influence
Facteurs externes
Facteurs internes
Émotion
Intuition

Compétence professionnelle
Intuition
Contexte
Contingences
Impacts
Politiques
Crédibilité
Information
Sources d'information
Dialogue
Détenteurs d'enjeux
Pairs
Jugement
Méthodologie
Collecte d'informations
Traitement
Prise de décision

Collecte d'informations
Observation
Investigation
Sources d'informations
Analyse et interprétation
Importance, valeur
Pondération
Prise de décision
Impacts
Validation
Pairs
Argumentation
Arguments
Préparation
Communication
Facteurs externes
Cadres
Contingences
Contexte
Facteurs internes
Qualités de l'évaluateur
Émotion
Intuition
Expérience
Ouverture

Collecte d'informations
Analyse et interprétation
Prise de décision
Impacts
Validation
Pairs
Argumentation
Contenu
Contenant
Contexte
Contingences
Subjectivité de l'évaluateur

RÉFÉRENCES

- Angers, P. 1998. «La formation du jugement». In *La formation du jugement*, sous la dir. de M. Schleifer, p. 135-157. Montréal : Les éditions Logiques.
- Angers, P. et C. Bouchard. 1992. «Le jugement, les valeurs et l'action». In *La formation du jugement*, sous la dir. de M. Schleifer, p. 135-157. Montréal : Les éditions Logiques.
- Arens, S. A. 2006. «L'étude du raisonnement dans les pratiques évaluatives». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, no 3, p. 45-56.
- Beumier, P., et F. Duquesne. 1988. «Une approche méthodologique pour l'évaluation de la gestion des innovations pédagogiques : allers et retours entre la trame conceptuelle et le recueil des données». *Mesure et évaluation*, vol. 11, no 2, p. 27-42.
- Blais, M., et S. Martineau. 2006. «L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes». *Recherche qualitative*, vol.26, no 2, p.1-18.
- Bossiroy, A. 2009. «Mieux comprendre la pratique évaluative : les éléments qui contribuent à la production d'un jugement fondé et argumenté». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec À Montréal.
- Boudreault, H. 2002. «Comment développer sa compétence en développant celle des élèves». *Vie Pédagogique*, no 124 (sept-oct.), p. 9-11.
- Boutin, G. 2008. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bowman, S. D. 1990. *What made the South different ?*. Mississippi : Jackson University Press of Mississippi.
- Brassard, A. 1986. «La participation du milieu à l'évaluation des programmes d'enseignement universitaire : une approche sociologique». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 8, no 4, p. 31-71.
- Brousselle, A., F. Champagne et A.-P. Contandriopoulos. 2006. «Vers une réconciliation des théories et de la pratique de l'évaluation, perspective d'avenir». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, no 3, p. 57-73.
- Brousselle, A., F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz. 2009. *L'évaluation : concepts et méthodes*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Chen, H.-T. 2005. *Practical Program Evaluation: Assessing and Improving Planning, Implementation, and Effectiveness*. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.

- Datta, L-E. 2006. «The practice of evaluation challenges and new directions». In *The Sage Handbook of Evaluation*, sous la dir. de I.F. Shaw, J.C. Greene et M.M. Mark, p. 419-438. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.
- Davidson, E. J. 2005. *Evaluation Methodology Basics : the Nuts and Bolts of Sound Evaluation*. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.
- Donaldson, S. I., et M. W. Lipsey. 2006. «Roles for Theory in Contemporary Evaluation Practice : Developing Practical Knowledge». In *The Sage Handbook of Evaluation*, sous la dir. de I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark, p.56-75. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.
- Donaldson, S. I., C. A. Christie et M. M. Mark. 2009. *What Counts as Credible Evidence in Applied Research and Evaluation practice?* Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.
- Dubois, N. et R. Marceau. 2005. «Un état des lieux théoriques de l'évaluation : une discipline à la remorque d'une révolution qui n'en finit pas». *La revue canadienne en évaluation de programme*, vol. 20, no 1, p. 1-36.
- Fetterman, D.M. 2001. *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.
- Fitzpatrick, J., C. A. Christie et M. M. Mark. 2009. *Evaluation in Action : interviews with expert evaluators*. Los Angeles : Sage Publications.
- Fournier, D. M. 1995. «Establishing Evaluative Conclusions : A Distinction Between General and Working Logic». In *Reasoning in Evaluation: Inferential Links and Leaps*, p. 15-32. *New Direction for Evaluation*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Fournier, D. M., et N. L. Smith. 1993. «Clarifying the Merits of Argument in Evaluation Practice». *Evaluation and Program Planning*, vol. 16, no 4, p. 315-323.
- Gladwell, M. 2005. *Intuition : comment réfléchir sans y penser*. Trad. de l'américain par D. Charron, Montréal : Les Éditions Transcontinental Inc.
- Glaser, B.G., et Strauss, A.L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Grawitz, M. 2001. *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grinnell, F. 2009. *Everyday Practice of Science : Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic*. New York : Oxford University Press.
- Guba, E. G. 1972. «The Failure of Educational Evaluation». In (Ed.), *Evaluating Action Programs: Readings in Social Action and Education*, sous la dir. De C.H. Weiss, p.251-266. Boston : Allyn & Bacon Inc.

- Guba, E. G., et Y. S. Lincoln. 1981. *Effective Evaluation Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco (Calif.) : Jossey-Bass.
- Guba, E. G., et Y. S. Lincoln. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park (Calif.) : Sage Publications.
- Guillemette, F. 2006. «L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover ?». *Recherches qualitatives*, vol. 26, no 1, p. 32-50.
- Houle, S. 2006. «La relation entre la théorie et la pratique en évaluation de programme : dialogue et monologue». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, no 3, p. 1-3.
- House, E. R. 1980. *Evaluating With Validity*. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.
- House, E. R. 1991. «Evaluation and social justice : where are we now ?» In *Evaluation and Education : At Quarter Century*, sous la dir. De M. McLaughlin et D. Philipps, p. 233-247. Chicago : Chicago University Press.
- House, E. R. 1993. *Professional Evaluation : Social Impact and Political Consequences*. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.
- House, E. R., et K. R. Howe. 1999. *Values in Evaluation and Social Research*. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.
- Hurteau, M. 1991. «Strategic Choices in Programs Evaluation». In *Sourcebook in Evaluation*, sous la dir. de A. E. Love, p. 106-125. Ottawa : Les publications de la Société Canadienne en Évaluation de Programme.
- Hurteau, M., et S. Houle. 2005a. «Évaluation de programme et recherche évaluative : des activités distinctes». *Mesure et évaluation en éducation*. vol. 28, no 3, p. 83-95.
- Hurteau, M., et S. Houle. 2005b. *Identifying a Core Body of Knowledge for Evaluators : Actes du congrès annuel de l'Association Américaine d'Évaluation* (Toronto, octobre 2005).
- Hurteau, M., et S. Houle. 2006. *L'évaluation de programme : réflexion concernant la théorie de l'évaluation : Actes du 19^e colloque international de l'ADMEE-Europe* (Université du Luxembourg, septembre 2006).
- Hurteau, M., S. Houle et S. Mongiat. 2009. «How legitimate and justified are judgements in program evaluation?» *Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice*. vol. 15, no 3, p. 309-317.

- Hurteau M., Lachapelle G. et Houle S. 2006. «Comprendre les pratiques évaluatives afin de les améliorer : la modélisation du processus spécifique à l'évaluation de programme». *Revue mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, no 3, p. 27-44.
- Hurteau, M., et M.-A. Nadeau. 1987. «Distinctions de base: évaluation de programme, recherche évaluative et recherche». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 16, no 2, p. 91-95.
- Karsenti, T., et L. Savoie-Zajc. 2004. *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- King, J. A. 2003. «The Challenge of Studying Evaluation Theory». *New Directions for Evaluation*, no 97, p. 57-67.
- Lafortune, L., et L. Allal. 2008. *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin. 1990. *Recherche qualitative fondements et pratiques*. Coll. «Éducation». Montréal : Agence d'Arc.
- Levin-Rozalis, M. 2003. «Evaluation and Research : Differences and Similarities». *La revue canadienne en évaluation de programme*, vol. 18, no 2, p. 1-31.
- Lipman, M. 1992. «L'éducation au jugement». In *La formation du jugement*, sous la dir. de M. Schleifer, p. 99-123. Montréal : Les éditions Logiques.
- Lipman, M. 1998. «L'éducation au jugement». In *La formation du jugement*, sous la dir. de M. Schleifer, p. 99-123. Montréal : Les éditions Logiques.
- Lincoln, Y. S., et E. G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (Calif.) : Sage Publications.
- Madaus, G. F., et D. L. Stufflebeam. 1989. *Educational Evaluation : The Classical*. Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Madaus, G. F., et D. L. Stufflebeam. 2004. «Program Evaluation: A Historical Overview». In *Evaluation Models : Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, sous la dir. de D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus et T. Kellagan, p. 3-19. Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Mathison, S. M. 2005. *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.

- McDavid, J. C. 2001. «Program Evaluation In British Columbia in a Time of Transition : 1995-2000». *The Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 16, p. 3-28.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco (Calif.) : Jossey-Bass.
- Miles, M. B., et M. Huberman. 2003. *Analyse des données qualitatives*. Trad. de la 2^e édition américaine par M. H. Rispal, Bruxelles : De Boeck Université.
- Mongiat, S. 2007. «Analyse des pratiques en évaluation de programme : les éléments qui contribuent à formuler un jugement fondé». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec À Montréal.
- Nadeau, M.-A. 1988. *L'évaluation de programme théorie et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Nevo, D. 2006. «Evaluation in Education». In *The SAGE Handbook of Evaluation*, sous la dir. de I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark, p. 441-460. London : Sage Publications.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park (Calif.) : Sage Publications.
- Patton, M. Q. 1997. *Utilization Focused Evaluation : The New Century Text*. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.
- Reboul, O. 1992. «Qu'est-ce que le jugement ?». In *La formation du jugement*, sous la dir. de M. Schleifer, p. 17-36. Montréal : Les éditions Logiques.
- Reboul, O. 1998. «Qu'est-ce que le jugement ?». In *La formation du jugement*, sous la dir. de M. Schleifer, p. 17-36. Montréal : Les éditions Logiques.
- Schleifer, M. 1998. «Le jugement et le raisonnement». In *La formation du jugement*, sous la dir. de M. Schleifer, p. 53-59. Montréal : Les éditions Logiques.
- Schwandt, T. A. 1990. «Paths to inquiry in the social disciplines : Scientific, constructivist, and critical theory methodologies». In *The Paradigm Dialog*, sous la dir. de E. G. Guba, p. 258-276. Newbury Park : Sage Publications.
- Schwandt, T. A. 2002. *Evaluation Practice Reconsidered*. New York : Peter Lang.
- Schwandt, T. A. 2007. *Educating for Intelligent Belief in Evaluation: Actes du congrès annuel de l'Association Américaine d'Évaluation* (Baltimore).
- Scriven, M. 1980. *The Logic of Evaluation*. Inverness (Calif.) : Edgepress.

- Scriven, M. 1990. «The evaluation of hardware and software». *Studies in Educational Evaluation*, vol. 16, p. 3-40.
- Scriven, M. 1991. *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park (Calif.) : Sage Publications.
- Scriven, M. 1995. «The Logic of Evaluation and Evaluation Practice». *New Directions for Evaluation*, no 68, p. 49-70.
- Scriven, M. 2006. *Value-Driven Evaluation : Actes du congrès annuel de la Société Américaine d'Évaluation* (Portland, novembre 2006) (<http://lg.evaluationcanada.ca>).
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. 2004. *Examen de la qualité des évaluations dans les ministères et les organismes*, Document interne, Gouvernement du Canada (http://www.tbs-sct.gc.ca/eval/pubs/rev-exam_f.asp).
- Shadish, W. E., T. D. Cook, et L. C. Leviton. 1991. *Foundations of Program Evaluation Theories of Practice*. Newbury Park : Sage Publications.
- Smith, N. L. 1995. «The influence societal games on the methodology of evaluative inquiry». In *Reasoning in Evaluation: Inferential Links and Leaps*, p. 5-14. *New Direction for Evaluation*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. 2004. *Standards-based & Responsive Evaluation*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Stake, R. E., C. Migotsky, R. Davis, E. J. Cisneros, G. DePaul, C. Dunbar, R. Famer, J. Feltovich, E. Johnson, B. Williams, M. Zurita, et I. Chaves. 1997. «The Evolving Syntheses of Program Value». *Evaluation Practice*, vol. 18, no 2, p. 89-103.
- Stake, R. E., Schwandt, T. A. 2006. «On discerning quality in evaluation». In *The Sage Handbook of Evaluation*, sous la dir. de I. F. Shaw, J. C Greene et M. M Mark, p. 404-418. London : Sage Publications.
- St-Cyr Tribbe, D. et L. Saintonge. 1999. «Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements». *Recherches qualitatives*. vol. 20, p. 113-125.
- Stern, E. 2006. «Contextual challenges for evaluation practice». In *The Sage Handbook of Evaluation*, sous la dir. de I. F. Shaw, J. C Greene et M. M Mark, p. 292-314. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Stevenson, J., et D. Thomas. 2006. «Intellectual Contexts». In *The Sage Handbook of Evaluation*, sous la dir. de I. F. Shaw, J. C. Greene, et M. M. Mark, p. 200-224. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Taut, S. 2008. «What have we learned about stakeholder involvement in program evaluation?». *Studies In Educational Evaluation*. vol. 34, no 4, p. 224-230.

- Thomas, D. R. 2006. «A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data». *American Journal of Evaluation*, vol. 27, p. 237-246.
- Toulemonde, J. 2005. *Appropriation des résultats de l'évaluation : Leçons de la pratique en Région Limousin : Acte du colloque de la Société Française de l'Évaluation* (mai 2005).
- Toulmin, S. E. 1993. *Les usages de l'argumentation*. Coll. «Interrogation philosophique». Paris : Presses Universitaires de France.
- Tourneur Y., et P. Rochez-Nimal. 1987. «Macro-évaluation : finalités, objets d'étude et méthodes». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 10, no 3, p. 29-60.
- Van der Maren, J.-M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Coll. «Éducation et formation». Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Virtanen, P., et P. Uusikylä. 2002. *Exploring the Missing Links Between Causes and Effects: Conférence annuelle de la Société Européenne d'Évaluation* (Séville, octobre 2002).
- Weiss, C. H. 1983. «Ideology, Interests, and Information». In *Ethics, the Social Sciences and Policy Analysis*, sous la dir. de D. Callahan et B. Jennings, p. 231-243. New York : Plenum Press.
- Weiss, C. H. 1998. *Evaluation Methods for Studying Programs and Policies*. Upper Saddle River (N.J.) : Prentice-Hall.
- Wortman, L. A. Sales manager's problem-solver. New York : J. Wiley.
- Zielinski, L. 2007. «Distinguishing Between the Specific Process of Program Evaluation and the Application of its Instrumentation : a Case Study of Program Evaluation Models». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec À Montréal.